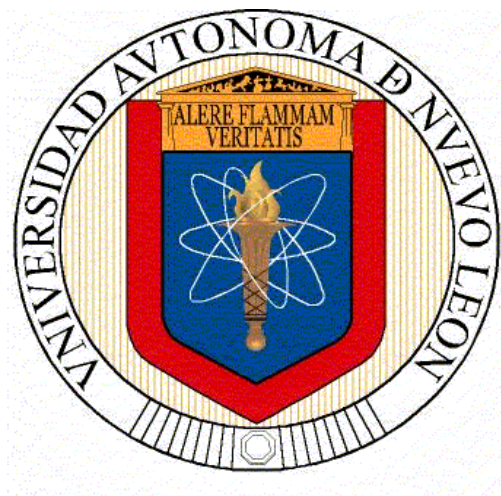


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES**



**EL ARTE COMO POTENCIADOR VÍNCULO INTERDISCIPLINAR EN LA
FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ESTUDIO DE CASO CON ESTUDIANTES DE EMS DE LA ASIGNATURA
DE ARTES EN LA UDEM VALLE ALTO-GENERACIONES 2011-2015).**

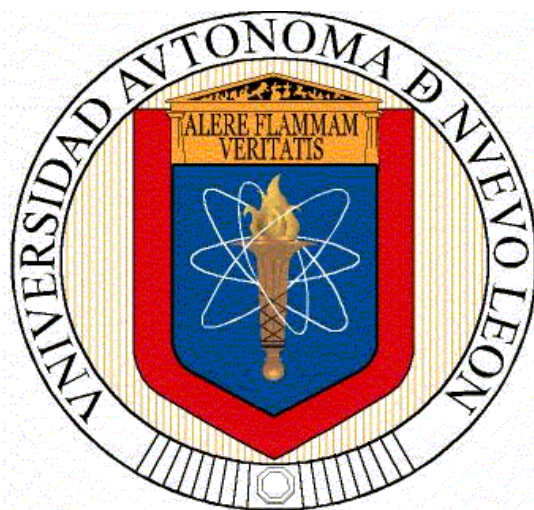
POR

ROSA DE LOURDES MARRUFO ANCIRA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES**

DICIEMBRE DE 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ARTES VISUALES
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**EL ARTE COMO POTENCIADOR VÍNCULO INTERDISCIPLINAR EN LA
FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(ESTUDIO DE CASO CON ESTUDIANTES DE EMS DE LA ASIGNATURA
DE ARTES EN LA UDEM VALLE ALTO-GENERACIONES 2011-2015).**

POR
ROSA DE LOURDES MARRUFO ANCIRA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES**

ASESORA
DRA. MARCELA QUIROGA GARZA

MONTERREY, NUEVO LEÓN,

DICIEMBRE DE 2016

**FACULTAD DE ARTES VISUALES
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS MAESTRÍA

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012 Art 107, 115, 116, 118, 119, 120, 121,
126, 146 y 148)

**El Arte como Potenciador Vínculo Interdisciplinar en la Formación del
Estudiante de Educación Media Superior (Estudio de caso con estudiantes de EMS de la
asignatura de Artes en la UDEM Valle Alto- generaciones 2011-2015).**

Comité de evaluación de la tesis

Asesora:	Dra. Marcela Quiroga Garza	_____
Secretaria:	Dra. Olga Nelly Estrada Esparza	_____
Vocal:	M.A. Samuel Cepeda Hernández	_____

Monterrey, N.L., a 9 de diciembre de 2016

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”

Dra. Marcela Quiroga Garza

Subdirectora de Posgrado

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro que esta investigación es de mi autoría y trabajo personal.

Este proyecto tiene fundamento teórico en autores que fueron citados en la bibliografía del presente estudio, se les otorgó el crédito y reconocimiento correspondiente.

Autor: Rosa de Lourdes Marrufo Ancira

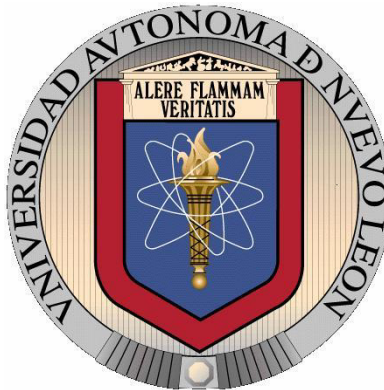
Firma: _____

Fecha: Diciembre, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MONTERREY

FACULTAD DE ARTES VISUALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**EL ARTE COMO POTENCIADOR VÍNCULO INTERDISCIPLINAR EN LA
FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESTUDIO
DE CASO CON ESTUDIANTES DE EMS DE LA ASIGNATURA DE ARTES EN LA
UDEM VALLE ALTO- GENERACIONES 2011-2015).**

POR: ROSA DE LOURDES MARRUFO ANCIRA

ASESORA: DRA. MARCELA QUIROGA GARZA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES**

MONTERREY, N. L., A 9 DE DICIEMBRE DE 2016

INDICE

Capítulo I PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Introducción.....	5
1.2 Antecedentes.....	7
1.2.1 Similitudes encontradas en 4 experiencias (ANÁLISIS).....	31
1.3 Justificación.....	35
1.4 Planteamiento del problema.....	40
1.4.1 Descripción de la problemática.....	40
1.4.2 Preguntas de investigación.....	41
1.5 Problema específico.....	42
1.6 Objetivos generales.....	42
1.6.1 Objetivos específicos.....	42
1.7 Supuesto.....	43
1.8 Diseño metodológico.....	43
1.8.1 Los proyectos.....	45
1.8.2 El diseño del instrumento.....	49
1.8.3 Agentes de estudio.....	53
1.9 Marco conceptual.....	53

Capítulo 2 MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción.....	55
2.2 Una visión pedagógica contemporánea.....	56
2.3 Fundamentación relacional teórica conceptual para la investigación.....	63
2.4 Los prefijos Multi-inter y trans-disciplinariedad.....	92
2.5 Aspectos sobre la formación de la personalidad creadora.....	94
2.6 Consideraciones para el concepto identidad.....	101
2.7 El desarrollo integral de la identidad desde los Estudios Visuales.....	106
2.8 El concepto autopoiesis.....	111
2.9 Aspectos de la trasnmodernidad y la Generación Net.....	113

2.10 Primeras conclusiones teórico conceptuales.....	118
 Capítulo 3 DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Introducción.....	120
3.2 Diseño de matriz interpretativa para observaciones preliminares desde Herber Read.....	123
3.3 Diseño de matriz interpretativa desde Michael Maffesoli.....	124
3.4 Preguntas instrumentales desde Félix Guatari.....	124
3.4.1 Los objetos artísticos.....	125
3.4.2 Los textos justificatorios.....	128
 Capítulo 4 ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	
4.1 Introducción.....	129
4.2 Análisis interpretativo de la experiencia concreta desde Herbert Read.....	130
4.3 Análisis interpretativo de la experiencia concreta desde Maffesoli.....	133
4.4 Respuestas a las preguntas de Félix Guattari.....	138
4.5 Conclusiones expresadas en repuestas a las preguntas de investigación.....	140
4.6 Resultados expresados en un ensayo acerca de la personalidad creadora.....	142
4.7 Análisis interpretativo de la experiencia ceñida a los conceptos.....	148
 Capítulo 5 PROPUESTA	
5.1 Introducción.....	161
5.2 Propuesta ideológica.....	164
5.3 Hallazgos.....	167
5.4 Conclusiones de cierre.....	168
5.5 Esquema.....	174

Referencias.....	177
------------------	-----

Apéndices

Apéndice 1

Reporte de un texto grabado a maestro colega desde la experiencia	
Vinculatoria entre las asignaturas de Arte e Historia.....	188

Apéndice 2

Narración de la experiencia áulica.....	190
---	-----

Apéndice 3

Dos ejemplos extendidos como evidencia de los procesos experienciados por los estudiantes de la muestra: ejemplos 4 y 5.....	200
---	-----

Apéndice 4

Evidencia de la publicación del ejemplo 3 en la convocatoria <i>BP Art Exchange Performative Portraits</i> del Museo Tate de Londres....	210
---	-----

Apéndice 5

Ejemplos aleatorios de productos aleatorios y fuera de la muestra analizada.....	214
---	-----

RESUMEN

La sociedad contemporánea está ante una crisis de valores en diferentes ámbitos que tocan e incumben a la escuela. Buena parte de la educación de los jóvenes transcurre a través de los sitios y medios virtuales con información diversa y nutrida a la vista. Los modelos educativos han tenido que virar sus metodologías hacia conceptos más complejos en los que el poder de vínculo interdisciplinario se active para potenciar los saberes que, parece, ya no se encuentran ni en el docente, ni en las respuestas de una sola disciplina, sino en el desarrollo de competencias que aviven el talento del individuo y conformen una mixtura de conexiones que puedan encontrar nuevas proyecciones.

Bajo el planteamiento de un estudio de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico fenomenológico o interpretativo, en el cual predomina la observación, a través de la experiencia en la impartición de la Asignatura de Arte en la Universidad de Monterrey, campus Valle Alto y de la revisión de un marco teórico de autores alusivos a la pedagogía, las artes visuales y la sociología con enfoque contemporáneo, se han observado aspectos que advierten que, en el aula, el arte posibilita, más allá de las expresiones artísticas, que los jóvenes adquieran el poder de leer fenómenos de sus contextos próximos, impactarse recíprocamente con ideas, plantear una visión positiva y de valores, profunda y significativa para sus propias aspiraciones y para las de su país.

Ante este contexto, este trabajo pretende comprender **¿Cómo responde el Arte a la didáctica contemporánea y a la educación integral por competencias en EMS (Educación Media Superior)?**

Teniendo en cuenta las limitaciones que se ajustan a cinco ejemplos analizados, se vislumbra que el arte abre la posibilidad de documentar un esquema de aprendizaje

transdisciplinario y significativo, desde y para, la formación del estudiante de Educación Media Superior, en donde la voz autorizada para la construcción de conocimiento surja de las habilidades cognitivas y expresivas de los propios jóvenes y consiga trascender el aula con una visión transdisciplinar.

Es importante para México que el talento cultural juvenil encuentre un foro que permita la construcción de líderes culturales en foros institucionalizados en el marco educativo, para que esta característica racional sensible de algunos individuos, que probablemente desde niños han venido construyendo, por medios institucionales y propios, no se desvanezca, se desmotive o se pierda, al no encontrar réplicas adecuadas para seguirse alimentando los valores en la identidad del joven.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Introducción

En el presente trabajo de investigación se aborda el tema: El arte en relación con la educación, para describirlo como potenciador vínculo interdisciplinario. Desde la docencia, la que escribe, se ha desempeñado en las asignaturas de Arte, Literatura, Teoría del Conocimiento y Titularidad y Valores, al interior de escuelas privadas, particularmente con jóvenes de Educación Media Superior (EMS), en Monterrey, N.L.; desde 2008. En todas las experiencias, el arte pudo converger generando un ambiente propicio para la indagación de múltiples tópicos tanto del individuo, como de grupo, creando un ambiente de aprendizaje, halagüeño para el desarrollo del pensamiento crítico, con valores y la personalidad creadora, características de la educación integral.

Esta deferencia permite considerar que no existe una asignatura que intencionalmente funja de vínculo interdisciplinar en el programa de EMS, mientras que el propósito del Sistema Nacional de Bachilleres lo persigue, para este nivel, particularmente para generar identidad en el estudiante. Así, los jóvenes quedan sin una asignatura específica para la realización de conexiones significativas en contexto y vinculantes entre los conocimientos de las asignaturas, sus propias habilidades y conocimientos individuales, que por otro lado los definen e identifican.

La organización de este proyecto definirá un problema de investigación en cuyo planteamiento se introducirán aspectos del ambiente general de la educación por competencias que impera en la Educación Media Superior en México (EMS); argumentos asociados a la

complejidad de la época contemporánea de actualidad, ligados a los jóvenes y a la Educación por el arte, como conceptos clave. Se detallará el agente de estudio y un marco teórico centrado en significaciones de pedagogos, sociólogos y teóricos contemporáneos que entrelazan impresiones, sobre educación, arte, cultura y dinámica social, con sentido humanista. El proyecto se centra en aspectos de teorizaciones direccionadas hacia el concepto de la contemporaneidad asociado a lo transmoderno.

En el capítulo 1 se presentará la problematización del objeto de estudio; la pregunta central de investigación, los objetivos, el supuesto y un marco conceptual de las palabras clave. En el capítulo 2 se detallarán aspectos del marco teórico desde la visión pedagógica contemporánea; una relación de las variables teórico conceptuales que aparecen como palabras clave en el proyecto; características de los prefijos multi, inter y trans-disciplina, así como aspectos de la personalidad creadora y la identidad desde visiones filosóficas contemporáneas y desde los estudios visuales.

En el capítulo 3 se explicará el diseño metodológico, su justificación y los instrumentos a utilizar como herramientas para el análisis de 5 objetos artísticos y 5 textos justificatorios producidos por los integrantes del caso de estudio.

En el capítulo 4 se presentarán el análisis instrumentado bajo esquemas de matrices interpretativas diseñadas y las conclusiones; y, en el capítulo 5, una propuesta de esquema a manera de síntesis del taller experimentado y descrito.

En la parte de *Apéndices* se presentarán apéndices para mostrar evidencias del relato textual de una colega maestra que desde fuera del caso de estudio y ajena al objetivo de este proyecto participó en una convocatoria de arte con su grupo de Historia, y a la que se le pidió opinión abierta acerca del potencial del arte (se considera una argumentación sin sesgo).

Asimismo, se integrarán evidencias en imágenes, buscando comunicar la trascendencia y alcance ideático creativo e interdisciplinar de uno de los proyectos de la muestra y otros ejemplos a modo de complemento.

1.2 Antecedentes

No existen registros de otros estudios sobre experiencias artísticas áulicas con estudiantes de clase media alta en Monterrey, Nuevo León, en particular con jóvenes de 17-18 años, al interior de la institución en la que se desprende el caso de estudio (UDEM), sin embargo sí se ubican referencias de prácticas exitosas en dinámicas de otros talleres relacionados con didácticas artísticas que tocan fronteras con la experiencia que se explicará en este proyecto. Se trata de 4 ejemplos seleccionados para representar la visión de la educación por el Arte en Europa, Estados Unidos, Latinoamericana y México. Se eligieron estos enfoques para solidificar una perspectiva contemporánea globalizada, iniciando con la visión de la experiencia más lejana geográficamente, en Europa, hasta llegar a la más cercana, en México.

Además en el ámbito local se encontraron ejemplos de experiencias ligadas a la Educación por el Arte en trabajos con población estudiantil de nivel medio superior, como la tesis titulada *La influencia del bagaje cultural, contexto y personalidad en la experiencia de adolescentes del nivel medio superior en un museo de arte*, de Grecia Zavala Aguilar (2014).

Esta investigación realizada para la Universidad Autónoma de Nuevo León, observa como problemática el interés y desinterés en el comportamiento de estudiantes de las mismas edades en sus visitas al museo, y deja ver que “al aproximarse al objetivo del estudio, surgió otra perspectiva, compuesta por elementos tales como la etapa adolescente, el bagaje

cultural, el contexto y la personalidad. Son estos componentes los que determinan y ajustan el lente que se usa para ver la vida; por el cual se manejan y se crea la experiencia” (p. 11). El comentario de Zavala apoya, el pensamiento complejo del aprendiz al asumir que es en sí mismo un ser cultural, atado al contexto; se intuye imposible desasociar los saberes que posee y los rasgos que lo individualizan desde su propia personalidad, y que por lo tanto, el lente del arte ajustado a la vida produce que los estudiantes de un mismo grado académico y con edades iguales aunque fueron expuestos a “las mismas exposiciones (...) no generaron una experiencia general”. (p.8).

El análisis de este fenómeno explica lo que sucede cuando una experiencia se filtra a través del arte en donde se aglutinan argumentos, concepciones, percepciones y emociones “desde sus pensamientos respecto al arte, lo que buscan en las obras, sus gustos, pasatiempos y sus expectativas sobre futuro”. (p. 10). En estas observaciones está presente el elemento exacerbado de la expresión de identidad reflejado y extraído desde una aproximación al arte, de manera vivencial, y flexible en la construcción de conocimiento. Es pertinente este antecedente porque las experiencias de la muestra de esta indagación entraron en contacto con intención interdisciplinar en convocatorias del Museo MARCO de Monterrey y tuvieron en todos los casos que acercarse a una obra fuera del ámbito áulico para referenciar sus trabajos.

Algunos puntos de contacto entre el trabajo de Zavala y lo que se investiga, son conocer el significado del arte para los adolescentes a través de sus propias palabras y entender en qué afecta su bagaje cultural, el contexto y su personalidad para la apreciación de una obra. La diferencia entre las propuestas, es que Zavala no busca indagar desde la parte creativa en la producción de proyectos estudiantiles y se limita a la observación de reacciones apreciativas frente a las obras, fuera del aula.

Otra experiencia con estudiantes preuniversitarios regiomontanos, es la tesis doctoral que para la Universidad de Sevilla presentó Jessica Jasso Ayala, titulada *Minificción, Creatividad y Educación: hacia un enfoque Transdisciplinario*, en la que explica al respecto del enfoque transdisciplinar que: "Esta estrategia innovadora materializa el pensamiento complejo a través de la creatividad manifestada en las relaciones transdisciplinarias, para ampliar un simple estudio monodisciplinar e incrementar el desarrollo de competencias en el siglo XXI" y que "La estrategia mejora los procesos cognitivos profundos, alinea los factores de la educación enseñanza-aprendizaje-evaluación, potencia la creatividad comunicativa y desarrolla la metacognición como punto de anclaje de la educación transhumanista contemporánea" (Jasso, 2016, p. 12).

El Modelo que propone Jasso parte de tomar al microrelato como plataforma de análisis, creación e investigación, por eso apunta que "es doblemente trifásico, se enriquece desde la transdisciplina porque apuesta por el principio epistemológico de la literatura y el cine bajo su condición serial" y apuesta por la articulación compleja de saberes, primordialmente conectando literatura y cine: "Ambos saberes se articulan orgánicamente desde un aspecto diferente que no es la, ampliamente estudiada narratividad, para construir conocimiento a partir de lo que Peters propone como traducción del lenguaje verbal y el lenguaje cinematográfico. El Modelo está completamente justificado en la psicología del desarrollo del adolescente, la recepción estética y sus posibilidades prácticas a través del desarrollo de competencias de los distintos lenguajes" (Jasso, 2016, p. 220-221).

Esta propuesta de Jasso coincide con lo este trabajo en la inclusión del pensamiento complejo, donde los saberes no necesariamente corresponden, ni para analizarse ni para la búsqueda de expresiones creativas, a sus áreas disciplinares.

Por otro lado, la participación del docente al interior del grupo y bajo el influjo de la contemporaneidad, es fundamental para el establecimiento de una tertulia artística dialógica, en donde se intenciona la motivación hacia la realización de conexiones interdisciplinarias. El propio contexto contemporáneo se observa implicado en la dinámica áulca:

"El docente transmoderno, por la transdisciplinariedad, por la construcción del conocimiento, por el pensamiento crítico ante los discursos, por la educación en medios, por la alfabetidad, el pensamiento complejo, el diseño transmetodológico y por la creatividad inteligente que exige el Modelo, debe centrarse en incrementar la complejidad de los procesos cognitivos en su práctica docente. Se busca que el profesor observe de nuevo la educación con miras a la experimentación para reflexionar sobre sus actuaciones pedagógicas, de forma que sistemáticamente pueda convertir la innovación y la evolución en las constantes de su hecho educativo" (Jasso, 2016, p. 197).

El planteo de un modelo transdisciplinar centra al alumno como protagonista de su aprendizaje y para garantizar que "las pretensiones docentes se encaminan a articular, desde la persona, aprendizajes significativos para la vida" (Jasso, 2016, p. 322).

El **modelo de Didáctica Transdisciplinaria** que propone Jasso, busca "desarrollar una estrategia, a partir de la cual la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación y los involucrados, docentes y alumnos, diseñen un currículo que permita trasvasar dos disciplinas –de humanidades y de arte– para afrontar una didáctica transmoderna". Distingue a esta propuesta transmetodológica que parte de diferentes teorías. "La principal se concreta en las aproximaciones críticas de De Pablos, en su 'Modelo para el Análisis del Cine Didáctico', donde identifica las tres dimensiones fundamentales que interactúan en la instrucción docente: el medio que se estudia, la situación contextualizada y el alumno. La segunda teoría importante que

configura el Modelo se basa en investigaciones de Rosamel Benavides, quien al estudiar la literatura proponen varias fases para su estudio: una fase de percepción, otra de captación iconográfica y otra de interpretación general, comprensión y expansión”. (Jasso, 2016, p. 220-221).

Se diferencia el modelo de Jasso con el caso de estudio de esta investigación, que el primero, intenciona la interdisciplina desde la prescripción del cine y la literatura vinculados, mientras que la propuesta de modelar una tertulia artística para la Educación por el arte, a partir de un concepto detonante, dado por el estudiante, está abierta a conexiones interdisciplinarias variadas. Son similares y absolutamente compatibles en la integración de saberes dados por el contexto y las particularidades de la época contemporánea en las que subyace el sentido humanista y el de un enfoque transdisciplinar.

Ejemplo 1: Europa.

Un ejemplo de investigación en educación por el arte, son las técnicas implementadas en 1967 con estudiantes de Primaria y Bachillerato en el Taller de Plástica L’Arc, de Barcelona.

Los licenciados en Arte y pedagogos Esther Boix y Ricard Creus (1986, p.10) ofertaban talleres, de música y plástica (pintura y escultura concretamente) por separado, ya que encontraron que estas clases como materias no figuraban en la formación de la mayoría de los escolares. El taller fue programado para alumnos de 7 a 17 años; una o dos veces por semana; procedentes de diferentes escuelas, públicas y privadas, de barrios dispersos y grupos sociales diversos.

El propósito inicial no fue configurar en los alumnos un gusto y sensibilidad determinados, sino cultivar facultades de comunicación y para la asimilación de normas culturales idóneas para ellos mismos. Boix y Creus, expresan en su libro *El Arte en la Escuela* que consideraron siempre “los aspectos de ser individual y miembro de una colectividad” al observar que en la educación que recibe el alumno domina el aprendizaje de todo lo que conforma la civilización que le ha antecedido, desde el pensamiento más amplio hasta las reglas de comportamiento más sencillas” pero no hay quién se preocupe por que el alumno “exteriorice sus características individuales” (p.10).

Descripción: Con el deseo de tomar en cuenta documentos visuales de la historia del arte, en L’Arc seleccionaban pinturas poco definidas como por ejemplo *La Guernica* de Picasso, y hacían que los alumnos lo observaran. Buscaban detectar a través del diálogo, qué llamaba la atención a cada alumno y daban tiempo a que el estudiante se apropiara de algún elemento de la obra observada, para después animarlo a que se lanzase a complementarla con argumentos creativos y de resignificación. Es decir, que la clase consideraba dos elementos fundamentales como detonantes de la expresión artística: el constructo histórico y la traducción de ese material por parte del estudiante a través del desprendimiento de un elemento del objeto visual. Al final lograban destacar la mirada interpretativa del receptor.

Estos maestros consiguieron su propósito de buscar enriquecer el ser individual, debido a privilegiar la observación, postulando que “para penetrar en el mundo interior se ha de empezar por el conocimiento del mundo exterior” y argumentando que uno de los aspectos fundamentales de la experiencia fue la inclusión de la diversidad de ideas y pensamientos con un abanico amplio en las edades de los alumnos.

Sin embargo, la ideología de estimular la percepción libremente, no es totalmente coherente debido a que L'Arc, en sus clases practicaba con el referente histórico de una sola obra, de modo cerrado, situación que cae en las licencias de un taller experimental de arte como se conoce ordinariamente. En resultado, persiguieron con mayor insistencia, el dominio de la técnica de producción, que la búsqueda de identidad.

Interpretación: Interesa enfatizar de esta experiencia de clases de arte L'Arc, la idea de buscar diversidad en la integración de un grupo complejo en edades, estratos sociales y orígenes escolares. Esto hacía rico el universo de saberes desde las experiencias individuales que también influyeron en la percepción de los estudiantes. De este modo, cada alumno se vio en la necesidad de buscar autenticar un lugar dentro del grupo y posicionarse en él a través de evidenciar sus propios talentos y su particular modo de ver y de reconstruir la realidad. La experiencia no relata una particularidad observable en los estudiantes de 17 años.

Ejemplo 2: Estados Unidos.

Como metodología científica, la propuesta DBAE de Herbert Read, valida la interdisciplina directamente ligada al individuo y a su educación.

Conocida por sus siglas DBAE, *Discipline Based Art Education* (Disciplina Basada en Educación por el Arte) fue creada por el ensayista, poeta, crítico de arte y especialista en arte contemporáneo, Herbert Read (2015:1) y en su fundamento pedagógico sustenta que el desarrollo integral del individuo se ocasiona porque el alumno construye conocimiento tomando en consideración su entorno, sus vivencias y sus posibilidades propias.

Como fundamento científico Read propone que la didáctica en el arte permite el desarrollo de conexiones y de capacidades creadoras. Psicológicamente asume que se logra la

autoexpresión en el despliegue de cualidades y actitudes, argumento que empata con el propósito que persigue la Reforma Educativa en México, por ejemplo en la búsqueda de la motivación del pensamiento crítico y el trabajo integral de conocimientos además de habilidades y actitudes que se enmarcan en la segunda regla de las competencias genéricas, expresadas en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública (2008) para el nivel medio superior, y que se haya sugerida en las experiencias artísticas del caso de estudio, a saber:

Competencia No.2: Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. Y sus atributos:

2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.

2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

2.3. Participa en prácticas relacionadas con el arte.

Es tan amplio el potencial que este autor concede a la educación a través del filtro del arte, que plantea también como fundamento filosófico que los alumnos consiguen expresar ideas y sentimientos en concordancia con sus contextos.

En la DBAE, se reflexiona sobre el rol del docente para el cual se arguye debe poseer una “formación pedagógica, formación interdisciplinar y una actitud reflexiva”.

La propuesta metodológica de Read es la más cercana a la práctica que se busca sustentar en este trabajo de investigación, ya que bajo esta visión, la educación a través del arte permite la interdisciplinariedad a través de la colaboración de otras áreas para la elaboración de

proyectos. La enseñanza del arte vincula al medio y encuentra motivación en el entorno. Y, a través de la investigación se adquiere conocimiento de forma autónoma.

Descripción: Read propone la educación artística como área de conocimiento y la desarrolla en cuatro fases: primeramente enfoca la historia para que el alumno identifique las características del contexto y de las condiciones sociales que influyeron en la elaboración de las obras de arte. Después pasa a la crítica en donde el alumno debe hacer un análisis y lectura de las cualidades visuales de la obra; esta tarea requiere de habilidades de observación, experimentación, interpretaciones de emociones y sentimientos del autor, para finalmente, llegar a descifrar lo que la obra comunica. En un análisis técnico se revisa cómo fue realizado tal o cual objeto visual. Una siguiente fase la dedica a la Estética para lo cual se requiere que el estudiante comprenda lo que fue bello para la época de creación y para el autor, y cuáles serían las características que hablan de belleza en la obra. Por último pasa a la Producción, en la que el alumno a partir de la recuperación de sus ideas produce una obra en la que vierte lo aprendido. Para Read, en un sentido sociológico la Educación a través de las artes facilita al estudiante la comunicación, el entendimiento de sí mismo, el diálogo y el acercamiento para un desarrollo integral personal. Y en su fundamento filosófico es tan amplio que permite expresar ideas y sentimientos alrededor de valores propios, y tener apertura para rechazar o entender los de otros, además desarrolla cualidades y actitudes asociadas a la sensibilidad y la autoexpresión. (Íbid, p.1).

El autor inglés Herbert Read, citado por Ruiz-Mejía (2007) considera al arte como una necesidad, argumentando que la experiencia del individuo se vuelve significativa y de utilidad en la medida en la que se materializa en una forma artística. En esta concepción implica dos componentes que se complementan, el arte entendido como percepción y la estructura mental

de una persona como sentimiento. “El primero, ligado con los sentidos, con el aprendizaje, con la parte lógica de la persona; el segundo, atado a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición”. (p.1).

Para Read esta situación de dualidad, integración y complementariedad que permite el arte, históricamente no se ha tomado en cuenta en el sistema educativo, salvo algunas excepciones.

Ruiz Mejía apunta que según Read la educación debe orientarse a:

(...) preservar la totalidad orgánica del hombre y de sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual. (Ruiz-Mejía, p.1).

Interpretación: Se puede identificar en la idea de Read que el fin del arte en simbiosis con la educación debe perseguir la producción no de conocimiento ni de obras, sino la unicidad de la sabiduría en el afán de propiciar mejores sociedades. En el caso de esta ideología, se trata de teorizaciones y no propiamente de la revisión de un caso de estudio en particular, lo que dificulta describir las ideas aplicadas en concreto.

Ejemplo 3: Latinoamérica.

Otro estudio pedagógico que exploró el potencial del Arte, es el modelo que la brasileña Ana Mae Barbosa tituló el *Aprendizaje Triangular*. Este proyecto didáctico apareció en 1991, en su libro *La imagen en la enseñanza del Arte*.

Como base de su propuesta, Barbosa, se apoya en el trabajo diseñado por las *Escuelas Al Aire Libre* en México, que intentaban, a través de la enseñanza del arte, recuperar los

valores de los estándares estéticos del arte mexicano, enfatizando la historia, la creación artística y la esencia de ciudadanía. Esta autora concibe, la enseñanza del arte como algo más que una herramienta de expresión. En cada vértice del triángulo de su propuesta, se encuentran aspectos que atañen al arte: “historia del arte, lectura de obra de arte y hacer artístico; posibilitando al profesor empezar la clase por el vértice que más le interese, según sus objetivos” (Apac, 2015, p.1). Asume esta dinámica como un proceso en donde la semiótica a todos nos expresa algo.

Descripción: Entre los elementos de esta metodología destaca que como función el arte tiene un propósito; habla de las causas y consecuencias como las razones por las que tal obra fue creada y de las reacciones que produce en la sociedad; especifica que el arte tiene responsabilidad ya que las obras buscan provocar cambios sociales; y por último integra como cambios, a la historia y las influencias políticas que aluden al arte.

De entrada visiona la existencia de una actitud analítica y dinámica en donde el alumno es el protagonista del aprendizaje junto con el maestro que funciona como un proveedor de recursos técnicos y cognitivos variados y especialmente enfocados en el ser humano como actor social. Al respecto señala Cabrera (2014) que para conseguir en los estudiantes una visión espontánea hay que educar a los educadores “en la posibilidad de que al leer imágenes hechas por los artistas (...) puedan los niños a la vez leer las imágenes que nos circundan” (p.1).

La visión triangular, integra en tres aspectos artísticos, la idea de que para desarrollar pensamientos profundos se debe utilizar: análisis y razonamiento, aludiendo a investigación histórica y análisis de contextos; percepción sensorial, refiriendo la capacidad de percibir con los sentidos el entorno y lo que la obra comunica; y trabajo práctico de producción con materiales artísticos, para obtener obras plásticas (pintura y escultura). El alumno debe pasar por los tres aspectos mencionados.

En esta época que se vive un bombardeo de estímulos es una habilidad valorada el desarrollo del pensamiento crítico, en donde se destaca el uso, búsqueda y análisis adecuados de la información y la realización de un análisis consiente. En este sentido, la educación por el arte permite implementar un proceso de lectura crítica y argumentativa de diversas fuentes, para traducir lo que se observa y se razona, y después para transferir esos valores a lo que se realiza físicamente en la concreción de un proyecto visual.

Como apunta Kabalen (2012) para ser críticos “es necesaria la aplicación de ciertos procesos, modelos, preguntas y teorías que tendrán como resultado una comprensión más clara y enriquecida (...) con base en el pensamiento crítico (...) acercarse a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; (...) la manera particular en que cada autor organiza la información, selecciona las palabras y estructura su argumentación”. Esta ruta de pensamiento se alcanza en los procesos artísticos gracias a la compleja flexibilidad y persistencia dialógica que el alumno organiza en varios sentidos: consigo mismo, con el contexto, con la obra, y finalmente en un camino de regreso con la propuesta, que ya como objeto concreto, la obra inicia su propia expresividad, incluso sin la necesidad de establecer unidad con su creador. (p.3). Algunas de las capacidades cognitivas que desarrolla este tipo de pensamiento, siguiendo a Kabalen, son el establecimiento de una meta, la valoración de puntos de vista, controversias, presuposiciones, inferencias, interpretaciones y conclusiones. (p.4).

La triada, sin decirlo explícitamente, tiene una visión interdisciplinar. En voz de Monteiro (2012) Barbosa entiende la contextualización de la obra, como “la mediación entre la historia, la sociología, la política, la antropología, etc. un encadenamiento necesario y disociado” (p.1). Además encuentra que la sensibilidad sensorial en la manipulación de materiales y recursos gráfico plásticos, permiten al alumno vivir en carne propia la experiencia del artista y

solucionar problemas técnicos sujetos a la producción, ya que de antemano se ha cargado de información útil para complementar su realidad con la de otros contextos epocales.

Interpretación: Esta propuesta integra la lectura del objeto artístico, como un disfrute que abre la posibilidad de abordar el arte desde la subjetividad y el lenguaje simbólico inherente a los objetos, las palabras, los movimientos, los colores y las formas. En este aspecto de su metodología el estudiante se encuentra con la posibilidad de recuperar un concepto abstracto de la obra que observa.

Barbosa persigue la relación de conceptos del pasado con otros similares en el presente del alumno. Para lograrlo plantea una contextualización de la obra que se observa; después de la propia obra revisada el alumno obtiene elementos de la técnica como color, forma, composición, entre otros; y finalmente con ese conocimiento produce una pieza semejante, pero dotada con el valor de actualidad.

Como un todo integrado en la enseñanza del Arte, las etapas del aprendizaje triangular, sugieren que, en la representación de las ideas propias que desprende el alumno del contexto que investiga, de lo que ve, y de lo que manipula plásticamente, aparece la experiencia y la memoria individuales y se manifiestan en las significaciones de eso que se produce.

A través de los tres aspectos también se gana profundidad y es por eso que esta metodología de educación por el Arte ofrece trascender la expresión.

La contextualización es importante para Barbosa. Las obras de arte son también fenómenos expresivos de un momento histórico, social, antropológico, filosófico, y de este modo el alumno puede hacer contrastaciones entre pasado y presente, para como apunta la autora “tender puentes” intepocales. Asimismo, somos producto de nuestro pasado en el presente como afirmó Jean Paul Sartre en su libro *el Ser y la nada*, en 1993, donde la libertad y la

responsabilidad en la acción vislumbran apuestas a la reconfiguración del desencanto que aqueja al individuo posmoderno. (Ehrenzweig, D., 2016, p. 2).

Refiriéndose a Barbosa, Cabrera (s/f, p.1) apunta en su artículo *Hacer del arte/educación un inédito viable* que “lo histórico siempre ha sido encarado por ella desde una conciencia de actualidad que hace que su análisis de la historia siempre esté comprometido con un principio de contrastación sobre su contemporaneidad” (p.1).

El enfoque triangular pone especial interés en convertir al estudio del arte en un referente histórico, pero a la vez, en un punto de apoyo singular para la construcción de conocimiento, debido a la posibilidad, siempre abierta, de realizar reinterpretaciones en y desde el contexto actual del estudiante. El alumno, con sus reflexiones, críticas y opiniones se vuelve un teórico de lo que Ana Mae Barbosa (Cabrera, s/f) llama, “lo contextualmente no registrado” (p.1).

El aprendizaje triangular incluye, la visión particular del alumno, en la suma del cúmulo de conocimientos que previos a la creación el estudiante investiga y analiza, así como los valores que desprende de sus propias percepciones directamente con la obra que observa. Estos argumentos llevan este enfoque a un diálogo horizontal entre el maestro y el alumno, y a que se logre el ideal educativo de la metacognición, donde el individuo aprende a aprender sin que sea el contenido algo cerrado y previsible; así, el alumno resuelve a través del arte, problemas *de* la vida real y aprende significativamente *para* la vida.

A través de una secuencia aleatoria de estos tres elementos (contexto, percepción y producción artística) el enfoque de Barbosa, hace de la educación por el Arte, un juego estratégico que se aborda siempre como reto intelectual y de experiencia sensible.

Sin embargo, en este triángulo integral, aunque se logra un producto artístico original y contextualizado por parte de los alumnos, Barbosa no considera la extensión de esos conceptos artísticos hacia otros campos disciplinares, ni rescata la necesidad de reflexionar sobre esos argumentos que reflejan contemporaneidad solo se vierten en la expresividad del objeto producido; no sugiere, intencionalmente, realizar conexiones interdisciplinares, ni integrar saberes artísticos de otros campos del arte, ni considera los talentos personales del alumno que dentro del contexto también lo particularizan. Sin embargo, de todos modos al buscar la integración de la percepción y la experiencia del alumno en la producción, estas intenciones, hacen surgir saberes interconectados en la observancia de diversas realidades complejas, y estarán contenidos en los conceptos o ideas que íntimamente sujetan al individuo con su manera particularísima de comprender el mundo; pero, hay que destacar que esta acción no aparece en la metodología y no se realiza preconcebidamente.

En la propuesta de Barbosa, se gira en torno al tiempo [historia] y a tres aspectos privativos del arte. Subyace la intención de búsqueda de originalidad y creatividad, ambos valores artísticos que en la oferta de esta investigación serán atributos de la realización de conexiones interdisciplinares particulares, cuya cuota de creatividad y originalidad estará en el enlace mismo de trasvase de saberes y no en traer a valor presente los valores de la recepción de una obra indagada y analizada.

Esta autora termina por criticar el haber llamado a su triada una “metodología” y señala que debió concebirla como una propuesta permisiva para la construcción de conocimiento experiencial, espontáneo y en singular. Ella observó que plantear un método es establecer límites y cerrar a un proceso dado la percepción.

La siguiente frase de Barbosa, citada en el texto publicado por la Comisión Honoraria de Educación y Arte, del departamento de Maldonado, conocido por sus siglas, MEC (2012) se alude al propósito último del planteamiento de su Aprendizaje triangular, en tanto enfoca al Arte como un medio para que el alumno recapitule su contexto inmediato a partir de referentes sensoriales, experienciales e históricos y construya identidad: “(...) yo diría que el Arte capacita a la mujer y al hombre a no ser un extraño en su medio, un extranjero en su propio país. El supera el estado de despersonalización, insertando al individuo en el lugar al que pertenece, reforzando y ampliando sus lugares en el mundo” (p.28). El abono a la construcción de identidad que persigue la didáctica por competencias en México, considera que el arte permite la personalización al conectar al individuo con el lugar al que pertenece.

El significado de identidad que persigue la didáctica contemporánea, es el que toma en cuenta esta autora, y el que se considera en este trabajo:

La identidad cultural es el interés central y significa la necesidad de ser capaz de reconocerse a sí mismo o una necesidad básica de sobrevivencia y de construcción de su propia realidad. Los tres conceptos (...) convergen en un punto en común: la noción de diversidad cultural. Sin la flexibilidad para asumir la diversidad cultural que existente en cualquier país, no es posible una identificación cultural, ni una lectura cultural global, ni la construcción de una ecología cultural. (MEC, 2012, p.26).

Este apunte de la ponencia de Barbosa, expresa el propósito que persigue la didáctica contemporánea de la EMS en México, sin embargo, en su enfoque triangular, la autora, no lo intenciona como propósito objetivo en el planteamiento de su metodología.

Ejemplo 4: México.

Una experiencia dotada de claridad interdisciplinaria es *Torolab*. Fundada en 1995 por Raúl Cárdenas Osuna en Tijuana B. C., este colectivo de arte es un grupo de creadores que ha sabido reconocer el potencial del arte y la creatividad para crear modelos de intercambios social, económico y cultural. Es un taller colectivo, conceptualizado también como un laboratorio de estudios contextuales que identifica situaciones o fenómenos de interés para la investigación. (Torolab, 2011).

Sus propuestas se han expuesto en galerías y museos de México, Estados Unidos y diferentes países de Europa, y según expresiones del texto asumido en la Revista Código: “pero el valor simbólico o la experiencia estética que éstos puedan proyectar superan la cualidad matérica del arte” Se trata de procesos de creación más que de obras de arte. Para Cárdenas Osuna (Revista Código, 2014), el valor estético de su trabajo radica en “la curiosidad intelectual combinada con las emociones.” El colectivo se sitúa frente “frente a la estética generada por el conocimiento”. (Revista Código, 2014, p. 1).

“La agrupación es un laboratorio-taller que realiza investigaciones y genera experimentos y prácticas de carácter contextual que busca solucionar problemas cotidianos para mejorar la calidad de vida”. (Gutiérrez, B., 2014).

Descripción: Es un proyecto mexicano que no se desarrolla propiamente en espacios áulicos cerrados, pero que posee un matiz didáctico social que se ha considerado debido a que la educación por competencias que sustenta esta propuesta observa la participación activa en los procesos de construcción social del conocimiento, así como la competencia de la convivencia. La dinámica artística está integrada por profesionistas de diferentes campos de estudio. Sus obras se modulan para responder a un problema complejo del contexto real y de interés inmediato para la comunidad de México, siempre bajo el tamiz del Arte.

Oficialmente está constituido por su fundador, el arquitecto y artista Raúl Cárdenas Osuna; Ana Martínez, arquitecta; Bernardo Gutiérrez, ingeniero mecánico; Enrique Jiménez, periodista y escritor; Shijune Takeda, músico y Rodolfo Argote, quien es arquitecto.

En sus prácticas integran el concepto de Transdisciplina, a la que llaman, la *Transfrontera*, y la entienden, como una noción que rompe con los límites tradicionales de las disciplinas en áreas del conocimiento. Así, una de sus características distintivas es justamente involucrar a profesionales de diferentes áreas de estudio para la resolución de problemas sociales complejos, que logran comunicar posibles soluciones creativas, pertinentes y útiles, a través del arte.

Usualmente intervienen en sus proyectos artístico- conceptuales, ingenieros, urbanistas, arquitectos, gastrónomos, escritores, y cualquier otro profesionista o experto que aporte un saber de acuerdo a las necesidades de cada intervención.

Su objetivo primordial es mejorar la calidad de vida de las personas en las comunidades que se identifican problemáticas agudas.

Su filosofía centra la participación y por esto está basada teorías de la práctica social en las artes desarrolladas por Ted Purves y Grant Kester, así como en la noción del *arte socialmente comprometido* del artista mexicano Pablo Helguera.

Para este grupo de arte colectivo existen artistas que únicamente reflejan la voz indignada pero sin realizar intervenciones directamente en la sociedad, característica que los distingue. A la pregunta concreta, realizada por la Revista Código (2014): “¿puede el arte ser una herramienta de transformación social?”...la respuesta fue sí. Al indicar en la misma, según el texto, que “La palabra clave en sus propuestas es la transdisciplina —o la “transfrontera”—, como una noción que rompe con los límites tradicionales de las disciplinas en aras del conocimiento.

Así, su práctica se caracteriza por involucrar a profesionales de diferentes áreas, desde artistas, ingenieros, urbanistas, arquitectos, gastrónomos, escritores, etc., de acuerdo a las necesidades de cada intervención” (p.1, párrafo 3).

En su quehacer destaca la palabra intervención, que apuntala a la creatividad como una herramienta activa y no como un aspecto pasivo que se queda subjetivamente en la obra.

Algunas de las problemáticas que intervienen son las que se encuentran especialmente en la ciudad de Tijuana, donde está la sede de este colectivo. A partir de un entorno social como la violencia, las condiciones paupérrimas de las viviendas en las que viven algunos habitantes de Tijuana desarrollan los proyectos de Arte, tomando en cuenta las propias competencias del grupo y en colaboración con otros artistas y expertos en el campo que están buscando estudiar, indagar e intervenir creativamente. Una particularidad de esta propuesta es que integra, en la experiencia artística, a los propios actores de la comunidad social en problemas. Se trata de llevar perspectivas de mejora a través de estrategias didácticas artísticas traducidas, en vivencias prácticas artísticas que consiguen desarrollo social, personal e intelectual en sitio.

Los materiales y técnicas artísticas se diluyen frente al concepto y al proceso de creación, ya que en Torolab se observa que no son importantes ni el medio que estas utilizando ni el objeto, sino que, lo es la propia idea genera un valor estético en un espacio donde se mueva mucha gente, cuando esto sucede ya no importa si el resultado. Se trata de un arte denominado también arte socialmente comprometido. (Rodríguez, S., 2016, p. 1).

Un ejemplo, que explica las intenciones de los proyectos que realizan en colectividad, es *Las Picuditas*. Consiste en una instalación de un carrito remolque móvil de

venta de comida rápida, mismo que vincula el arte y la gastronomía. Previa investigación y diseño del platillo de comida popular nombrado *picaditas* y que es del gusto de la población, para hacer frente a los problemas de nutrición que afectan a Tijuana, crearon en conjunto con un nutriólogo experto, chefs, arquitectos, diseñadores, instancias gubernamentales y comunidad elegida, una alternativa de comida rápida que contenía todos los nutrientes faltantes de la dieta del mexicano. La instalación del remolque, además con la participación de la gente se convertía en un performance itinerante. Había en el exterior textos sugestivos como las palabras “bienvenido” y “coma”.

Para este grupo de artistas, el arte sirve como instrumento motivador y pedagógico para despertar las iniciativas de enseñar y de aprender algo de utilidad; y la creatividad está en el concepto que convierte en experiencias a los proyectos.

En el trabajo de *Torolab* la creatividad es participativa en la generación de las ideas iniciales y detonantes del proyecto, y en un segundo sentido, está en función de lograr producir mejoras en la comunidad. Por decirlo de un modo, la creatividad cumple con una función de impacto social.

Interpretación: Esta iniciativa toma como punto de partida el diagnóstico de la comunidad que se intervendrá, actividad que está asociada a la propuesta de este estudio de investigación ya que de inicio se proyecta el encuadre de los talentos y habilidades del grupo con el que se va a trabajar en la clase de Arte durante el semestre. De igual manera que *Torolob* opera, integrando visiones disciplinares variados y diversos talentos, personalidades y visiones para concretar un proyecto común, la perspectiva de proyectar el potencial interdisciplinar del arte en aula requiere de integrar los saberes individuales del grupo y los que se trasvasen producto de una investigación y de la percepción de un concepto artístico. La variante en

Torolab, es que el concepto artístico responde a una iniciativa social, mientras que en el manejo de estudiantes de EMS, el concepto se busca sea desprendido de la realidad del alumno, pudiendo o no responder a una problemática social, sino de contexto más íntimo y personal. Una diferencia, es que a *Torolab* le interesa observar principalmente la potencia del arte en su capacidad de relacionarse con el contexto, sin detenerse en la revisión crítica y analítica de la interpretación de la obra como objeto visual; a esta tesis le importan los dos aspectos.

Sin profundizar, porque serían innumerables los ejemplos, como una variable de la propuesta de *Torolab*, se reconoce que existe también otro tipo de iniciativas en donde los esfuerzos desde el inicio e intencionalmente, enlazan al arte y sus expresiones con alguna otra, u otras, áreas de estudio; y no se concibe un área sin la otra, como lo muestra la tesis doctoral de Antonio José García Cano de la Universidad de Murcia, Facultad de Bellas Artes, quien en 2014 propone el título: *Prácticas artísticas ecológicas relativas al agua en un contexto de cambio climático. Estrategias y Procesos de Aprendizaje*. Esta tesis intenciona la hibridación de temáticas que parecieran de campos diferentes e incluso incompatibles. Su tesis toma en cuenta las iniciativas artísticas que consideran la complejidad de los ecosistemas. Así que explora el arte fuera del campo del arte.

A través del análisis de obras artísticas intentan explicar el impacto de la actividad humana en el planeta y realizar una denuncia. Y, al mismo tiempo fomentar la capacidad de adaptación del ser humano. Toma de referente las manifestaciones de *Land Art*. (arte terrestre), tendencia del arte contemporáneo, que utiliza como medios expresivos de construcción materiales de la naturaleza, tales como madera, tierra, piedras, arena, viento, rocas, fuego, agua, entre otros.

Una de las conclusiones a las que llegó esta investigación fue que la diferencia de las prácticas de estos artistas, que comprenden el contexto y promocionan acciones ecosistémicas de los humanos con los demás integrantes de una sociedad, no era el lugar en donde se desarrollaban, sino, por ejemplo: la capacidad de proponer nuevas formas de vida sostenible. García Cano citado (García, A. 2014) tras convivir con el investigador y artista David Haley, logra comprender el significado complejo de lo que se tiende a llamar *Arte Ecológico* y saber que no es un movimiento artístico, sino una sensibilidad creativa y una forma de entender la vida que va mucho más lejos del quehacer profesional.

Según el autor, éste se interesó por un elemento: el agua. Asido a este concepto desarrolló un proyecto artístico en el lugar en donde vivía. Para esto utiliza entrevistas, charlas informales y dialógicas con miembros de la comunidad que le permiten recrear historias, leyendas, anécdotas, etc. Con este material sensible después desarrolla un trabajo artístico que al mismo tiempo se convierte en una plataforma de aprendizaje y capital para la investigación. Los trabajos son de artistas interesados en ecosistemas. Se analizan en el marco de una metodología colaborativa que logran promover nuevas formas de entender el entorno. Este esfuerzo reveló como la 'práctica artística puede lograr detonar reflexiones serias y profundas sobre el entorno. Esta investigación amplía el horizonte del ámbito en el que el arte trabaja. (p.14).

Diferenciaciones. Existen significativos puntos de contacto entre los proyectos mencionados y la clase de arte que se modeló en el caso de estudio, sin embargo, lo que distingue a la práctica de esta investigación con respecto a los otros casos analizados, es que de inicio intentó recuperar argumentos dialógicos protagonizados por los estudiantes como constructores de su propio conocimiento, al estilo de las tertulias artísticas. En particular, se

tomaron como antecedentes detonantes ideáticos para la conformación del taller de Arte, algunos valores descriptivos de la tertulia *Els 4Gats*.

Con información recuperada de la página 4gats.com (2015), se reconstruirán descriptivamente algunos puntos de contacto entre la tertulia *Els Quatre Gats* y la experiencia de educación por el arte que se indaga.

En París a finales del siglo XIX, el animador y mesero del cabaret Le Chat Noir, Pere Romeu, se trasladó a Barcelona y seducido por el ánimo de recrear un ambiente idealista que integrara la venta de comida barata y música de piano, impulsó a la apertura de *Els Quatre Gats*, en 1897. Lo apoyaron artistas como Ramon Casas y Santiago Rusiñol. La expectativa trascendió y el local se convirtió en un punto de reunión para artistas y personajes de la cultura, que sesionaban de modo casual, pero intencionado, compartiendo opiniones alrededor de sus diversas visiones y del mundo y desde sus áreas de conocimiento.

Buscando concordancia con experiencia de Educación por el Arte que se vivenció, llama la atención observar los siguientes aspectos que se ilustraban en esta tertulia artística, y que sirvieron de base para el planteo de la dinámica del caso de estudio:

- Intencionalidad de mixturar la exhibición de detalles y planteos artísticos combinados con los objetos característicos de otros campos de conocimiento como los alusivos a un hostel tradicional o el fluir de comensales.
- Convocatoria y sentido de pertenencia para una gran lista de asiduos artistas. (Destaca Picasso como uno de los asistentes a las tertulias con solo 17 años).
- Hibridación de ideas entre individuos propositivos de diferentes edades, contextos, nacionalidades y tendencias culturales.

- Un individuo, integrado a la experiencia, como guía y gestor de las sesiones (Romeu se sentaba con los visitantes a presidir las tertulias haciendo esfuerzos por dirigir la charla a “arreglar el mundo”. Es decir que subyacía un interés socio cultural reflejo del contexto.
- Combinación de expresiones de lenguaje (diálogo y lecturas) con expresiones de prácticas artísticas. (Entre las charlas se escenificaban performances y espectáculos cortos variados).
- Construcción de nuevas propuestas a partir del conocimiento individual y el dominio de algún perfil profesionalizante.
- Ambiente propicio para la indagación, la confrontación de ideas interdisciplinarias
- Plataforma de asiduidad
- Foro de expresión
- Aprendizaje de referentes pares
- Vivencia de valores socio-humanistas (En un ambiente artístico de bohemia, y al azar de la inspiración, se cambiaban impresiones acerca del futuro que aquejaba a aquellos tiempos).
- Expresiones desde la originalidad y un alto sentido de identidad.

Esta focalización ocasiona que al interior del aula se busque partir del encuadre de los saberes variados cultivados por el individuo para intencionalmente propiciar un lugar protagónico a la persona creadora y creativa al interior del grupo; se dirige al individuo como un ser de búsqueda introspectiva para sostener un diálogo interpersonal con el grupo, lo que otorga gran sentido de pertenencia.

En la variedad de opiniones, talentos y áreas de estudio que se identifican, sobresalen conceptos arbitrarios al arte o no- mismos que se utilizan como detonantes para la producción artística.

Los saberes variados cultivados por el individuo se validaron de inicio, y como campos disciplinares se toma conciencia de ellos al integrarlos con los saberes de la Malla Curricular, estos saberes individuales y los adquiridos por las áreas de estudio formales, se mezclan como áreas de conocimiento a indagar a través del arte.

Se observó que la motivación del profesor por conseguir la formación integral del estudiante, (al igual que el impulsor y guía de la tertulia artística) quedó rebasada por la iniciativa del individuo, ya que éste valida sus propios temas de interés tuvieran o no, de inicio, relación con el arte. Otro aspecto a considerar, es que el profesor (en este caso yo misma) produjo junto con el grupo, es decir que el guía se convierte, al unísono en receptor del grupo también y en un generador de terceros discursos que surgen también desde sus propios saberes individuales. Estudiantes y profesor son receptores y productores de nuevos conocimientos al interior del grupo.

1.2.1 Similitudes encontradas en las 4 experiencias (ANÁLISIS)

A continuación se presenta una tabla con un extracto de puntos que perfilan la búsqueda de este proyecto. Se han respetado los conceptos tal y como fueron expresados en los argumentos teóricos y catalogado:

- Desde la persona como individuo: centrada en el individuo
- Desde el individuo y su relación con el entorno: traducciones de las habilidades comunicativas y dialógicas

- Desde el individuo y su relación con la historia del Arte: orientación a la promoción de actividades de investigación
- Desde la extensión hacia lo interdisciplinar
- Desde el individuo como ser social: perfil humanista

Los talleres tomados como antecedentes fueron los siguientes:

- L'ARC: Taller de Plástica de Barcelona. Esther Boix y Ricard Creus, 1967.
- DBAE (Discipline Based Art Education- Educación a través de las Artes, obra maestra de Herbert Read, 1940-1942.
- APRENDIZAJE TRIANGULAR. Proyecto didáctico de Ana Mae Barbosa. Brasil, 1991.
- COLECTIVO TOROLAB. México, 1995.
- CASO DE ESTUDIO (Estudiantes de la UDEM Valle Alto 2011-2015).

Aspectos que enfocan las experiencias con respecto al caso de estudio

ENFOQUE	L'ARC	DBAE	APRENDIZAJE TRIANGULAR	TOROLAB	CASO DE ESTUDIO
Desde la persona como Individuo	Búsqueda de diversidad en el grupo y en los aspectos individuales como parte de una colectividad	Desarrollo integral en la construcción de conocimiento desde el entorno y las vivencias propias del sujeto.	El estudiante se vuelve un teórico de lo contextualmente no registrado	Considera el contexto real del individuo como retroalimentación para crear	Considera los saberes individuales en conexión al contexto y/o a los registros experimentados
Desde el individuo y su relación con el entorno.	El arte como instrumento para el enfoque en habilidades comunicativas y dialógicas a partir de la observación de obras. Reapropiación del valor comunicativo de las obras desde lo artístico. Busca revelar lo que la obra y el contexto comunican	El arte como facilitador de conexiones para la autoexpresión en el despliegue de cualidades y actitudes; expresión de ideas y conceptos en concordancia con sus contextos. Busca revelar lo que la obra, el contexto y las emociones comunican para detonar empatía y propuestas	La enseñanza del arte como algo más que una herramienta de expresión: comprometido con un principio de contrastación sobre su contemporaneidad. Busca revelar lo que la obra y el contexto comunican para detonar empatía hacia el contexto	Experiencia artística interdisciplinar para resolver problemas comunitarios/sociales y entrar en un diálogo vinculatorio con el contexto de una realidad determinada Busca revelar lo que el contexto comunica y ponerlo en diálogo con la obra	El arte como un filtro para trascender las ideas a otros campos de estudio y a la libertad de expresar opiniones y posturas variadas de cualquier índole Busca revelar lo que el individuo particulariza en sí mismo, transfiere a la obra y comprueba que recupera su propia lectura contextual-racional-sensible.
Desde el individuo y su relación con la historia del arte	Dirigido al conocimiento e indagación sobre la historia del arte	Arte como área de conocimiento: la enseñanza del arte vincula al medio y encuentra motivación en el entorno, y a través de la investigación se adquiere conocimiento de forma autónoma.	Conocimiento de la Historia en el contexto a través de la lectura de la obra y su producción	Laboratorio de estudios contextuales que identifica situaciones o fenómenos de interés para la investigación.	El arte como producto conceptual abierto, flexible y viajero por el que se pueden indagar diversas áreas de estudio alusivas o no directamente al campo de lo artístico

ENFOQUE	L'ARC	DBAE	APRENDIZAJE TRIANGULAR	TOROLAB	CASO DE ESTUDIO
Desde la interdisciplinariedad	No lo declara	La educación a través del arte permite la interdisciplinariedad a través de la colaboración de otras áreas para la elaboración de proyectos.	No lo declara	Producción al unísono con habilidades e intereses diversos. Explora la curiosidad intelectual unida a las emociones	El arte disparador de conceptos detonantes arbitrarios de vínculo para la transferencia de valores y conocimientos interdisciplinarios.
Desde el individuo como ser social	Privilegia la observación del mundo exterior para llevarlo a la expresión del mundo interior	Interpretación de emociones. Unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual.	Apela a la percepción y a la memoria como recursos humanos de sensibilización hacia sensibles el contexto y el potencial creativo	Reconoce el potencial del arte y la creatividad para crear modelos de intercambios social, económico y cultural. El valor simbólico o la experiencia estética a proyectar superan la cualidad matérica del arte.	Valora al ser humano desde el reconocimiento de sus propias emociones y sensaciones y las del grupo en contexto, antes de leer las de una obra determinada. (Parte del conocimiento individual y no del artístico que utiliza después como vínculo).

1.3 Justificación

La temática del arte como estrategia para la construcción de conocimientos variados, y vínculo potenciador interdisciplinar, cobró importancia gracias a un interés profesional observado en una experiencia en particular.

Me desempeñaba como docente de la asignatura de Literatura, al mismo tiempo lo hacía como compositora, productora musical y creativa publicitaria. El conjunto de estas labores me motivó a buscar en el ámbito educativo a los estudiantes con perfil cultural artístico, ya que a simple vista no lograba reconocerlos. Inicié en la Universidad de Monterrey (UDEM) Campus de EMS Unidad Valle Alto, un curso de arte de manera experimental y extracurricular, mismo que operó durante 4 años. Las habilidades y talentos artísticos se manifestaban muy poco en los foros de la institución e incluso los estudiantes eran tímidos en las clases curriculares de Literatura, que me asignaron. Los proyectos de la clase de Arte que una colega impartía mostraban, casi siempre, como “mejores resultados” a los mismos alumnos, y eran muy pocos jóvenes participando. Yo intuía que, el talento y el interés de los jóvenes por el arte y la cultura estaban ocultos o sin vínculo al currículo.

Decidí implementar un taller de convivencia creativa alrededor del arte y la cultura, a manera de una tertulia. Con esta experiencia, noté que cuando existe apertura y flexibilidad hacia aspectos culturales en general, el poder de convocatoria que tiene una clase de arte es extenso y el intercambio dialógico comunicativo complejo. A la dinámica llegaron jóvenes de entre 15 y 18 años, de los tres niveles de semestres de Prepa, que dominaban instrumentos musicales, que tenían habilidades en experimentaciones plásticas y literarias, principalmente. Sin embargo, la concurrencia no se limitó a estas habilidades. El aceptar también

a todos los jóvenes que reconocían en ellos mismos algún talento especial y que lo relacionaban con expresiones culturales, ocasionó que otros llegaran a preguntar si podían estar en esta clase, aunque no pintaran, bailaran o tocaran instrumentos. Los estudiantes, distinguieron que su gusto e interés por lo artístico estaba en una variedad de opciones, y se acercaron coleccionistas de objetos, decoradores de pasteles, alumnos que practicaban la charrería y lo asumían como *su arte*, karatecas, jóvenes que gustaban de la fotografía o ávidos lectores, además de alumnos que simplemente sabían que les gustaba estar cerca de grupos asociados al arte y observar y opinar sobre las expresiones de los compañeros; otros más, con cualidades orientadas al liderazgo, como buenos oradores y organizadores de eventos culturales diversos. Esta variedad de perfiles convocados en nombre del arte, motivó a bautizar la clase, *una tertulia*, haciendo un símil con las reuniones que se hacían en los cafés de Europa a finales del siglo XIX; en donde se congregaban personas del ámbito artístico con diversas características, de algún modo, enlazados con el arte. Se pudo detectar que en la variedad de opiniones, dada por la diversidad de visiones de los estudiantes, estaba la riqueza del grupo. Que todos tenían un lugar protagónico como actores de conocimiento y que esto despertaba un genuino interés por investigar, analizar, criticar y expresar la realidad de situaciones contextuales complejas; aspectos de valor para la didáctica, y que, en mi experiencia como docente, no era sencillo producir en un salón de clases.

La viabilidad de estudiar al arte como potenciador vínculo interdisciplinar para la formación de jóvenes de EMS, radica en que se posee el alcance para interpretar ejemplos de objetos artísticos y textos producidos por estudiantes, y de observar por espacio de 8 años que en la didáctica contemporánea, en este nivel, los estudiantes muestran escaso interés en algunas asignaturas de la Malla curricular; como problema surge preguntar ¿Por qué el Arte es desperdiciado como asignatura curricular? Y si el arte, ¿puede ser una herramienta vínculo

estructurante de saberes para corresponder a la didáctica contemporánea de México? Hasta el momento, en la Prepa UDEM, se ha observado al arte desde este enfoque interdisciplinar, únicamente en prácticas de convocatorias de museos con interés en la exposición artística y el trabajo colaborativo entre maestros de distintas asignaturas.

La experiencia, observó que una gran cantidad de conocimientos explorados, tanto de las asignaturas de la Malla curricular como en la clase de arte, se quedan sin foro y así también una gran cantidad de saberes variados cultivados por el individuo, sin nexos significativos.

La clase de arte que se imparte dentro de la carga curricular, tiene una buena cuota de experimentación plástica libre, susceptible a la interdisciplina, en el aula se trabaja en paralelo tendencias artísticas que revisan la vida y obra de pintores de la historia del arte y de autores contemporáneos. La dinámica además se complementa con proyectos creativos que dan oportunidad a examinar conceptos asociados al lenguaje visual.

La pertinencia del tema se encuentra en la necesidad de observar que el contexto contemporáneo y los modos de aprender abren la posibilidad de incorporar los saberes individuales de los estudiantes en concordancia y funcionalidad con los saberes que dispara la malla curricular, para que los estudiantes encuentren mayor sentido a las teorías y conceptos que revisan en las prácticas áulicas, desde y para operar una mixtura de saberes compleja y rica, y en donde el arte pueda servir como detonante interdisciplinar metodológico.

Esta situación incluso apuesta al esfuerzo del profesor por conseguir la formación integral del estudiante (propósito de la Reforma Integral de la Educación Media Superior-RIEMS), ya que la iniciativa viene de los intereses que vincula el propio alumno, consiguiendo así uno de los niveles superiores de conocimiento otorgados al aprendizaje: la metacognición.

Según Ricardo Chrobak (2016) la metacognición, “se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje (...) y considera que “Cada persona tiene de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconciente” (...) Así que, “De acuerdo a los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los alumnos”.

Desde los estudios realizados en 1978 por J. H. Flavell, uno de los primeros psicólogos cognitivos en explicarla, citado también por Chrobak : “La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos”. Es decir que los estudiantes detectan “las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos” y con ellos mismos. (p.1).

De acuerdo a Elliot W. Eisner (1972) para los que estamos interesados por una educación integral a través del arte “debemos aplicar un principio que los artistas siempre han conocido: en una obra de arte todo cuenta” (p.19). Advierte que “la atención a la cultura de la escuela no ha sido un interés característico de los educadores de arte” (p.19). Estas ideas hacen referencia al potencial del arte para contener saberes culturales amplios, mensajes objetivos y subjetivos, lo que redundará en profundidad y complejidad. En la cultura de la escuela, concebida como un todo complejo, están contenidos los saberes particulares de cada uno de los miembros que integran a toda la comunidad educativa.

La originalidad de esta propuesta radica en estudiar la perspectiva del arte como potenciador vínculo interdisciplinar en ejemplos concretos de estudiantes, hombres y mujeres, mexicanos, de EMS, para evidenciar la eficacia de intencionar la educación a través del arte como un campo disciplinar que permite la expresión individual y colectiva de pensamientos complejos en un contexto real, presencial y delimitado. Responder a la problemática de brindar un **cómo** a los propósitos de las reformas educativas de México que plantean un **qué** a través de

una educación por competencias. Asimismo, el motivo es poder plantear esta práctica como asignatura de interconexión de saberes para la Malla curricular de la EMS en México para una formación más integrada al contexto del estudiante y engendrar jóvenes capaces de leer al mundo: un esquema de estilo de aprendizaje con pensamiento autorregulado.

La motivación a investigar sobre el arte en este sentido llevan a pensar que este campo de estudio como potenciador y vínculo interdisciplinar, no se aprovecha para la construcción de conocimiento ligado a los saberes individuales de los estudiantes de modo intencionado, quedando así, su potencial, desvinculado de la realidad contextual de los alumnos y del vínculo hacia la Malla curricular, es decir que como supuesto: **si el arte puede ser utilizado como potenciador vínculo interdisciplinar en el ámbito educativo para formar y dotar de identidad al joven de EMS, podrá como estrategia curricular responder mejor a la didáctica contemporánea.**

De acuerdo con Gilles Lipovetsky & Sebastien Charles (2006) “estamos entrando en una sociedad posdisciplinaria (...) que ya no puede reducirse al mero esquema disciplinario si nos tomamos la molestia de observarla desde el punto de vista del dominio de lo efímero por excelencia, la moda” (p.17). La lógica de los cambios constantes y el dinamismo que busca identidad, como característica de la moda, ha permeado al entorno social y esto nos sitúa epocalmente en un “momento muy concreto que asiste a la ampliación de la esfera de la autonomía individual, a la multiplicación de las diferencias individuales (...) a la disolución de la unidad de los modos de vida y de las opiniones”. (p. 20). Esta visión focaliza la necesidad de tomar en cuenta el sentido multidisciplinar que identifica al modo de aprender del joven en la actualidad, y al mismo tiempo implica abrir la puerta del aula, al dinamismo flexible y mixturado de saberes que coinciden en el entorno complejo epocal, en donde el concepto moda

se vive también como eso que el joven sabe, que lo privilegia, y que lo consigue instalar y liderar en el gusto de su esfera.

1.4 Planteamiento del problema

La problemática busca aprovechar las características contextuales de la transmodernidad como una coyuntura epocal que puede permitir al arte contribuir a la educación por competencias que rige la EMS en México en la formación integral de los estudiantes.

1.4.1 Descripción de la problemática

La educación por competencias en el sistema educativo de México no considera una asignatura que intencionalmente visiona la transmodernidad actual, es decir que la búsqueda de la construcción de un tercer discurso innovador y complejo capaz de trascender el conocimiento interdisciplinar no llega a concretarse, y la fuerza de la suma de saberes disciplinares, queda a nivel de un cúmulo de aportaciones variadas. Los saberes se enseñan aisladamente y se analizan prioritariamente desde sus áreas de estudio, limitando la posibilidad de expandir la complejidad del pensamiento desde los conocimientos individuales cultivados por el joven y utilizando al arte como recurso vinculante.

La delimitación de la problemática se ajusta a la contemporaneidad que se vive en la didáctica por competencias y en las juventudes actuales, en la EMS y al potencial del arte como estrategia interdisciplinar, en un enfoque integral.

En paralelo una de las necesidades que enfrentan los estudiantes de Bachillerato es definir su vocación, para posteriormente, en un futuro, a corto plazo, integrarse a la etapa de

Educación Superior. La orientación vocacional, requiere de un trabajo de introspección y diálogo abierto, por parte del alumno, para que sea capaz de conocerse y definirse a sí mismo, es decir que vaya delimitando su identidad en el entorno de su ser mexicano, leyéndose a sí mismo y al mundo.

Es en esta etapa de la educación del sujeto, surge la detección de problemas alusivos a la personalidad, y donde el docente puede fungir como figura tutorial de orientación. ¿Cómo lo puede lograr si no existe una asignatura integradora de los saberes individuales y de privilegio al diálogo creativo y propositivo?

La exigencia de la educación por competencias, que argumenta la integración, no solo de conocimientos sino de actitudes y habilidades en el alumno, exige, desde su propia postura, una visión humanista incluyente y compleja para la tarea de enseñanza aprendizaje. El docente, como parte integrada al grupo es fundamental. Debe crear, y se le exige, un ambiente de confianza y armonía; de escucha e inclusión de pensamientos y perfiles variados, entre otras cosas, además de procurar la integración en un ambiente de respeto y valores, para procurar el desarrollo integral y, entre otros factores evitar la deserción escolar. Todas estas consideraciones se encuentran vertidas en los planteamientos de la educación por competencias actualmente.

La coyuntura epocal podría significar una oportunidad para hacer converger, la interdisciplinariedad que brinda el arte, en favor de la educación integral del joven de EMS.

1.4.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la función social del arte?—¿Qué potencia en la formación de los estudiantes?

- ¿De qué manera el arte permite trascender el conocimiento que se construye en el aula?
- ¿Para qué serviría el arte en la didáctica contemporánea de la EMS?

1.5 Problema específico

¿Cómo responde el Arte a la didáctica contemporánea y a la educación integral por competencias en EMS?

1.6 Objetivos generales

Los objetivos generales de esta investigación son:

1. Interpretar y explicar cualitativamente los ejemplos de un caso de estudio, para significar al arte como potenciador y vínculo interdisciplinar en el aula para la formación integral de estudiantes de EMS.
2. Dotar de marco referencial teórico a la Educación por el arte, para contribuir con las ideas de una descripción concreta de un taller creativo al mejoramiento de la didáctica contemporánea en la EMS.

1.6.1 Objetivos específicos

(De la investigación)

- Explorar el significado del funcionamiento del arte como potenciador vínculo interdisciplinar en los ejemplos concretos de los estudiantes del caso de estudio.

- Examinar los factores que, como potenciador y vínculo interdisciplinario, se encuentren que posee el arte para buscar instrumentarlo en la malla curricular de la EMS
- Revelar algunas de las características generacionales de los jóvenes de EMS, en el siglo XXI (generación net) expresadas en los ejemplos.
- Exponer algunos factores, incidentales de la transmodernidad, la educación por conceptos y el pensamiento complejo y sus puntos de convergencia para la didáctica y la época contemporánea.
- Explicar las condiciones de realización de la dinámica aplicada en el caso de estudio y su alcance.

Esta tesis no trata de dar una receta metodológica, sino más bien, expresar las conclusiones de un análisis interpretativo explicativo de los aportes de un taller de arte áulico y de los valores que la correlacionan con algunas características de la época actual contemporánea y de la educación por competencias imperante en la EMS en México.

1.7 Supuesto

Si el arte puede trascender el conocimiento que se construye en el aula, entonces podría cumplir una función social en la formación integral de la identidad del estudiante de EMS.

1.8 Diseño metodológico

Se trata de un estudio cualitativo, con enfoque hermenéutico fenomenológico o interpretativo, en el cual predomina la observación. Se aplicará la intuición reflexiva para describir la experiencia. (Hernández, 2006).

Desde la hermenéutica, se exaltará como técnica metodológica la observación de la organización semántica de las acciones expresadas en los objetos artísticos y textos producidos para hacer interpretaciones en un análisis de caso de la experiencia concreta. Desde lo fenomenológico se describirá el hecho. Los datos a interpretar son: objetos artísticos varios y sus textos justificatorios.

Se valdrá del apoyo de observaciones presenciales e interpretaciones a posteriori registradas en la vivencia de la experiencia concreta. Se eligió este tipo de enfoque porque, basado en la metodología propuesta por Hernández (2006) se tiene como preocupación primordial indagar el significado de los fenómenos en la complejidad de la realidad y partiendo de una comprensión preliminar del tema; a su vez se puede determinar el ambiente del contexto y detectar situaciones de estudio que pudieran representar un inicio para futuras investigaciones con miras a integrar aspectos de esta investigación al programa de EMS de México. Interesa conocer lo subjetivo, reflexivo y personal de los alumnos expresado en sus proyectos de arte, así como describir el objeto de estudio.

Para el análisis interpretativo de los ejercicios artísticos de los estudiantes se partirá de la recuperación de 5 proyectos y del diseño de una matriz de interpretación a partir de argumentos recuperados de las miradas de Herbert Read, Michael Maffesoli y Félix Guattari, por considerar que además de una interpretación de objetos visuales y textuales, se experimentará con una interpretación de la relacionalidad entre los objetos creados, y la que investiga, propiamente como intérprete.

1.8.1 Los proyectos: 5 objetos artísticos y 5 textos justificatorios

La elección de los proyectos busca representar la consistencia del ejercicio en una línea de tiempo que contempla 5 años de implementación del taller con muestras alusivas comprendidas en el período de 2011-2015.

Actualmente se cuenta con un banco de elección visual de alrededor de 100 trabajos producidos bajo las condiciones de conceptos detonantes, entre otros los suscritos a los proyectos y convocatorias antes descritas y de las cuales se tomarán ejemplos.

Se han seleccionado los proyectos más representativos del grupo, es decir, los que en su momento fueron los mejor aceptados y los más significativos para los propios participantes, además, todos estos proyectos lograron traspasar los filtros de la clase y participar en exposiciones internas de la institución, en convocatorias de museos por invitaciones especiales y en filtros de valoración internacional. [Uno de los trabajos, aleatoriamente, se envió a concurso a través de la página virtual del museo *Tate* de Londres, y otro, forma parte del portafolio de evidencias de una alumna del programa de certificación en Arte para el Bachillerato Internacional y será evaluado internacionalmente]. No se ha discriminado de la muestra el perfil de género, y casualmente se trata de alumnas mujeres; ni considerado aspectos asociados a las condiciones de ciclos en primavera u otoño. La elección, como se ha especificado obedece a la subjetividad apreciativa del grupo y a la trayectoria, con cierto grado de éxito del objeto artístico producido.

Cabría acentuar que quienes lograron pasar el filtro de las convocatorias y trascender el aula con sus proyectos artísticos conforman una muestra de mujeres. Aunque no es

el foco de esta investigación, es interesante observar que desde la perspectiva de género, como apunta Olga Nelly Estrada (2012) “El género es una categoría conceptual desarrollada con la intención de teorizar la diferencia sexual”, y en el caso de las propuestas de las estudiantes, su género como filtro de su percepción del entorno y en la vivencia de emociones y concepciones creativas, se dispararon desde un discurso feminista, donde ellas en lo individual y como un ejercicio colectivo, muestran sus perspectivas “sobre el poder, la identidad y la estructuración de la vida social”. (p. 36).

A las personas se nos construye social y culturalmente en un marco establecido por el sistema sexo-género y se nos da roles a mujeres y a hombres desde nuestro nacimiento. En este tenor, se hace una observación teórica del por qué se han elegido solo trabajos de mujeres. En primer lugar, estos trabajos fueron los ganadores de los concursos y en este sentido son los que merecen estar en esta investigación. Desde argumentos de Estrada y Ochoa (2013) las mujeres participan más, le dedican más horas al estudio y a la lectura en el nivel medio superior que los varones, es decir, es cuando tienen mayor oportunidad de tener los primeros grados y logros personales, pues disponen con mayor libertad de su tiempo cuando no tienen tantos estereotipos de género y obligaciones maternas y de familia pre establecidos por la cultura. No así en el nivel superior, cuando los jóvenes varones empatan con sus compañeras mujeres en la carrera, y ambos sobresalen; para después registrarse que despuntan más los varones al terminar un doctorado o posdoctorado.

Se tiene un permiso de la Vicerrectoría de Educación Media Superior y de la Dirección de la UDEM-Valle Alto, tanto para la realización de la investigación de esta tesis como para la utilización de los ejemplos de los estudiantes en calidad de análisis, fotos y textos justificatorios.

En lo sucesivo se nombrarán como Ejemplo 1, 2, 3, 4 y 5 o por el título del proyecto cuando lo amerite.

	Nombre	Proyecto	Lugar/Institución
Ejemplo 1	María Fernanda Álvarez Jáuregui	<i>“Un Juego de Niños”</i> (Instalación /Arte Povera con material reciclado).	Convocatoria Salvarte UDEM-2011
Ejemplo 2	Pilar Williamson	<i>“Qué Hace tan Atractivo Jugar a Patear el Mundo”</i> (Arte objeto-balón de futbol intervenido con plumones).	Convocatoria Salvarte UDEM-2012
Ejemplo 3	Tamara Medina	<i>“Identidad mexicana”</i> (Serie fotográfica).	Exhibido en la página virtual del Museo <i>Tate</i> de Londres-2014
Ejemplo 4	Katherine Schwarts	<i>“Buen Provecho”</i> (Fotografía escenificada e intervenida).	Proyecto ENLACE-Museo MARCO en Monterrey, N.L. 2014
Ejemplo 5	Daniela Hernández	<i>“El Cuervo Pasa”</i> (Dibujo en acrílico en instalación/arte objeto).	Ejemplo del portafolio de evidencias para certificar Arte ante el Bachillerato Internacional- 2015

Descripción de la convocatoria de exposición a la que los proyectos de la muestra lograron acceder y en la que fueron elegidos como finalistas:

Ejemplos 1 y 2.

El proyecto Salvarte es un concurso de Arte con una convocatoria interna UDEM que busca la producción de obras artísticas específicamente producidas con materiales de reciclaje o reúso. Pretende exaltar los valores del cuidado del medio ambiente y la ecología, así como el respeto a la diversidad y al planeta. Los proyectos se sujetaron primero a la elección del alumno de participar y segundo a los jueces del programa.

Ejemplo 3

El proyecto se responde a la Convocatoria de Certificación en arte del programa de Diploma de Bachillerato Internacional al interior de la Prepa UDEM Valle Alto; la pieza fue elegida por el alumno para ser mostrada, y después, casuísticamente, logró entrar en la Convocatoria *BP Art Exchange Performative Portraits*; un espacio virtual en una página del museo Tate de Londres. Se trata de una invitación a estudiantes de todo el mundo para subir proyectos de arte libremente. Busca que se compartan experiencias entre estudiantes y maestros de arte.

Ejemplo 4

La Convocatoria del departamento de Servicios Escolares del Museo MARCO de Monterrey, N.L., que consiste en integrar una experiencia museal colectiva entre escuela, museo y artistas. Participan alumnos de arte y de otra asignatura enlazada. (Sistemas Ambientales en el caso del ejemplo seleccionado). El proceso inicia con una visita de los alumnos a una exposición que previamente se ha seleccionado y funge como detonante para relacionar conceptualmente la asignatura de arte con otra. El enlace busca de modo intencional el reconocimiento y conexión de conceptos interdisciplinarios para transferir el conocimiento áulico a lo cotidiano. La pieza fue realizada con intención de selección y logró pasar el filtro de los jueces. La convocatoria exhibe únicamente 20 obras de una muestra de alrededor de 500.

Ejemplo 5

El portafolio de evidencias para certificar la asignatura de Arte por Bachillerato Internacional, requiere de un componente en el cual el estudiante debe desarrollar propuestas artísticas autoreguladas. Pretende que el estudiante compruebe su postura crítica frente al arte

desde la habilidad para investigar; que sea técnicamente capaz de expresarse con materiales de arte y que pueda justificar su proyecto de modo coherente y pertinente, y con rasgos de originalidad. La pieza fue realizada para la convocatoria Salvarte (descrita en los ejemplos 1 y 2) logró pasar ese filtro, sin embargo, además a elección del estudiante es una pieza integradora de su portafolio de examen.

La observación interpretativa se realizará, a través de una observación de la descripción de las habilidades estratégicas interdisciplinarias que utilizaron los estudiantes para resolver la problemática creativa a la que se enfrentaron, así como la presencia y frecuencia de conocimientos individuales expresados.

1.8.2 Diseño del Instrumento.

Para el análisis de los proyectos (objetos artísticos y textos justificatorios) se ha diseñado una matriz de interpretación, considerada bajo la mirada fundamental del pensamiento complejo y de los datos expresados en el marco teórico de esta investigación. Se considera sustentan la evidencia interpretativa del pensamiento complejo, a través del argumento de lo racional-sensible, sentido común y de la propia experiencia como objeto producido; a saber, en la interpretación se ha buscado enfatizar la observación de saberes individuales (los que ha cultivado el alumno y pertenecen a su experiencia, habilidad o actitud para comprender el mundo) con saberes estructurantes (los que pertenecen a algún campo de estudio y a los que están documentados y todos podemos tener acceso y se hayan en la Malla Curricular del programa de EMS del colegio). Así mismo se destaca el concepto detonante del trasvase de saberes y el elemento axiológico que habla de la sensibilidad del individuo hacia el contexto que le rodea como sinónimo del perfil humano que exalta el arte y el desarrollo de la identidad. Los

comentarios que se desplegarán en la matriz descrita, de sujetan a características observadas en dos de las condiciones del modelo de la Educación por competencias: habilidades y actitudes. Y en éste caso se han atajado con tres tipos de habilidades conceptuadas como: descriptiva, investigativa y metafórica.

1.8.2.1 Las observaciones e interpretaciones se harán con enfoque en habilidades y actitudes, como descriptores cualitativos y a indagar dentro de los textos presentados por los alumnos para justificar sus procesos y obras.

- Interconexiones de conceptos disciplinares (terminología, datos históricos, biográficos y temas concretos).
- Conexión de saberes individuales y compartidos
- Recuperación de datos que expresan sensibilidad contextuales/epocales
- Postura axiológica/ sensibilidad a lo social
- Valores
- Rasgos de pensamiento complejo
- Postura crítica con respecto a percepciones diversas de la realidad
- Evidencia de incertidumbre en el rumbo del proyecto (capitaliza el error-el azar)
- Autovalidación

Se trata de evaluar características de desempeño dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje, en donde, éste, según Alejandro Montes (2016). “es un producto cognitivo, es decir, resulta de pensar, razonar, utilizar el conocimiento y regular las emociones cuando se enfrenta una demanda que existe en el entorno” (p. 1).

Se trabajará con el concepto empírico: Estudiantes de Arte de la asignatura de Taller de Arte de 5to. y 6to. semestres de la UDEM Valle Alto.

Los conceptos vacíos a indagar son: *arte como potenciador y vínculo* (extensión de este saber a otros campos ya sea porque su metodología funciona en otro o porque metafóricamente se transvasa); *interdisciplinar* (cantidad y cualidades de los saberes disciplinares y saberes artístico culturales individuales que se aglutinan para resolver un problema de comunicación asociado a expresión artística); *contemporaneidad* (asociaciones a pensamiento complejo, percepción de múltiples realidades y conocimiento unificado, como características epocales) e *intencionalidad* (la intención de utilizar al arte como centro: detonante inicial y filtro conceptual de las justificaciones).

También servirán los rasgos del contexto y las características artístico culturales (habilidades y talentos descubiertos por el individuo) del sujeto de estudio; los productos artísticos (objetos visuales) y textos justificatorios (argumentos escritos de lo que el estudiante desea comunicar). Cabe destacar que la dinámica del taller no está sujeta a las convocatorias de proyectos con museos, estos son un complemento de la clase, no es obligatorio y hay alumnos que deciden no participar.

Para indagar acerca de la interacción de otros campos de estudio con el Arte, se usarán de contraste dos reportes de experiencias de maestros colegas de otras asignaturas que fueron invitados a la convocatoria de ENLACE del Museo MARCO, para que lejos del proyecto de este estudio de investigación, y sin conocer sus objetivos, viertan sus impresiones con respecto al potencial del arte respondiendo libremente cómo experienciaron el vínculo interdisciplinario de este campo con su materia. Se trata de dos maestros colegas de la asignatura

de Historia de México a los que se tiene acceso. (Participaron en ENLACE en la convocatoria de otoño 2015).

Para obtener datos acerca del sentido de interdisciplinariedad, se buscará como indicador el aspecto que refiera conexiones con otros campos de estudio en la observancia de terminología, datos históricos, biográficos y temas concretos (los que aluden al arte y los que no), así como indicios de saberes individuales. Lo que sujetaría a *los conceptos* como otra característica de la Educación por competencias.

Primera etapa: Selección de los ejemplos compilados del 2011 al 2015, sus textos justificatorios y reportes de evidencias de procesos.

Segunda etapa: Descripción como ficha técnica de los objetos artísticos producidos (5 ejemplos) y reporte de la interpretación desde el diseño de 2 instrumentos (matriz de interpretación) tomando como criterios aspectos teóricos de Herbert Read y Michael Maffesoli.

Tercera etapa: Respuestas a las preguntas concretas expresadas en los argumentos teóricos de Educación por el arte de Félix Guattari.

Cuarta etapa: Información complementaria en Apéndices

- Texto de la experiencia por parte de una colega profesora participante de la dinámica de Arte en la convocatoria ENLACE (Prepa-Museo MARCO) desde la asignatura de Historia. Apéndice 2
- Narración de la experiencia y Ejemplos aleatorios de los proyectos exhibidos en los proyectos ENLACE del Museo Marco, evidencia de su trascendencia y publicación, así como otros ejemplos fuera de la muestra. Apéndices 3, 4 y 6

- Evidencia de publicación y trascendencia de un proyecto de la muestra.

Programa BP Exchange Museo Tate de Londres. Apéndice 5

1.8.3 Agentes de estudio

Este proyecto de investigación se enfocará en los estudiantes de la Preparatoria UDEM campus Valle Alto, como agentes de estudio.

Los actores son individuos, hombres y mujeres, de 16 a 18 años, estudiantes de Educación Media Superior (EMS) de la Universidad de Monterrey, campus Valle Alto; Decidieron tomar la asignatura de Arte con frecuencia de 2 veces por semana en sesiones de 70 minutos; corresponden a una clase socioeconómica media alta (medida mediante el sistema AMAI); pertenecen a las generaciones denominadas *NET* (Red), asociadas a la tecnología como modo de comunicación, poseen equipos digitales y acceso a internet, están insertos en un sistema de Escuela Privada modelada bajo la didáctica Constructivista y el sistema educativo por Competencias de la RIEMS (Reforma Integral de Educación Media Superior). En su gran mayoría han estado expuestos a clases relacionadas con el arte y la cultura, por su cuenta, de manera constante, ya sea en ámbitos escolares o en academias privadas o gubernamentales.

1.9 Marco Conceptual

Explicación de palabras y frase clave a indagar:

Arte como potenciador. Se entenderá como un elemento que al instante de entrar en contacto con él produce beneficio o añade capacidades adicionales a una tarea específica que puede ser pensar o actuar, sentir, percibir, es decir que se intuye que es una

extensión de este saber a otros campos ya sea porque su metodología funciona en otro o porque metafóricamente se transvasa motivando a la acción.

Vínculo. Se entenderá como un efecto en dos directrices: una, la complejidad de la mixtura natural de saberes que integran el pensamiento complejo (Propuesta de Edgar Morin) y dos, como conexión indagatoria direccionada a disciplinas o saberes varios tanto individuales como colectivos.

Interdisciplinar. Cantidad y cualidades de los saberes disciplinares y saberes artístico culturales individuales que se aglutinan para resolver un problema de comunicación.

Contemporaneidad. Concepto que comprende y aprehende los otros aspectos expresados, es decir, las asociaciones del pensamiento complejo, percepción de múltiples realidades y conocimiento unificado, como características epocales; vínculo asociado a intencionalidad. La intención de utilizar al arte como centro de subjetividad: detonante inicial y filtro conceptual de las justificaciones. Incluso gestor de la dinámica epocal nombrada Trasnmodernidad, que promueve la generación de un discurso no existente que es capaz de problematizar y generar soluciones complejas a la realidad percibida: en última instancia axiológica y autorregulada.

Integral. El sentido de integral, ligado a educación por el arte, se revisará asociado a la capacidad de desarrollar diálogos introspectivos e interpersonales con respecto a las percepciones individuales y colectivas del entorno y de autoconocimiento; a la promoción de resignificación y reconocimiento de la valía del cuerpo, como constructo social unificado en donde el sujeto es parte, responsable y co-partícipe de lo humano. Y, en estrecha relación con los valores de respeto e inclusión, orgullo, sensibilidad y pertenencia, a los que se alude cuando se habla de desarrollar la identidad.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Con el fin de conformar un marco teórico que enfoque los valores atribuidos a la contemporaneidad, punto de convergencia para la generación conformada por los estudiantes de EMS que se ubican en el caso de estudio, la problemática de este proyecto de investigación se abordará principalmente bajo ideas conceptuales desde las visiones de los siguientes autores: Paulo Freire, Edgar Morin, Bauman, Mieke Bal, Eisner, Arheim, Langer, Read, Lipovsky, Rodríguez Magda y Eco. Además de aspectos de Educación por el arte y de los Estudios Visuales extraídos de las experiencias vertidas en los antecedentes y de autores que integran específicamente el enfoque contemporáneo como Michael Maffesoli, Anna María Guasch y José Luis Brea, entre otras perspectivas de la personalidad creadora recuperados de Anton Ehrenzweig, Ramón Cabrera, Johannes Itten y Juan Acha.

Para la comprensión de los aspectos que inciden en el ejercicio realizado en el caso de estudio, se hace necesario penetrar en la funcionalidad de los conceptos que organizan la dinámica del taller de arte modelado, mismos que no se entienden aisladamente.

Debido a esto se ha realizado una interrelación entre ellos, para explicar su sentido potenciador y vinculante interdisciplinar.

A saber, dichos conceptos son la visión de la pedagogía actual, con sentido humanista y por competencias propuesta por la Reforma Educativa Mexicana; la complejidad desde la propuesta de Edgar Morin, la interdisciplinariedad hacia un enfoque transmoderno y el

manejo de conceptos, como unidades capaces de trasladarse por una trasvase de saberes. Así mismo, se incluyen algunos enfoques psicológico y de la habilidad creativa de las actitudes de los jóvenes en la etapa de la Educación Media Superior y otros propios de la educación por el arte.

Asimismo se integran explicaciones reflexivas de apuntes de cuatro autores mexicanos que intentan una reconstrucción del concepto identidad desde el propio desarrollo contextual de México. A saber se trata de filosofía sociológica de Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos y Leopoldo Zea, observados desde el criterio del enfoque contemporáneo, y sobre Latinoamérica de la Didáctica de la liberación de Luis Camnitzer

2.2 Una visión pedagógica contemporánea

Los grandes avances tecnológicos y la globalización han modificado radicalmente las formas de interpretar, reflexionar y comunicar la realidad principalmente en los jóvenes, y por ende, las generaciones actuales, dinámicas y complejas, están planteando grandes desafíos para el sistema educativo.

El asunto de las relaciones complejas, en el modo de vivir, y en la manera de buscar soluciones para el futuro, tiene impacto en la interacción del ser humano con la cotidianidad contemporánea, que a su vez, exige más de una respuesta para la construcción de conocimiento en el aula, lo que no solo deja sin pertinencia a los juicios cerrados de las asignaturas, sino que demanda nuevas herramientas cognitivas que exigen a cualquier disciplina, mayor flexibilidad para el desarrollo de la conciencia humana expresada en iniciativa

intelectual, en donde el modo de aprender tome en cuenta al individuo, pero, al mismo tiempo, unificado con su entorno de diversidad.

El seguir dominados por el paradigma Científico-Positivista, que se caracteriza por pensar en la realidad, de manera metodológica como algo objetivo, de carácter estático y cerrado, ocasiona la interpretación del universo y del cuerpo como algo mecánico, y la vida en sociedad, se convierte en una simple competencia por alcanzar el crecimiento económico y tecnológico, sin principios morales. (Neira, 2011, p.7).

Según, Raymundo Carmona y Maira Pavón de la asociación civil, Observatorio Ciudadano de la Educación, (OCE, 2015, para.1) durante el gobierno del presidente Felipe Calderón, en México, se identificó como reto prioritario de la Educación Nacional, reformar la Educación Media Superior, esto debido a que se encontraron, entre otras problemáticas: deficiencias en calidad y poca pertinencia de los programas.

Esta situación, que refleja el impacto de la dinámica contemporánea en las escuelas, es motivo de aliento para los profesores, y a la revisión de las estrategias áulicas para ajustarlas a la realidad contextual de los alumnos jóvenes, para así proveerlos de materiales que les brinden mayor utilidad intelectual y práctica.

En este contexto, el 9 de mayo de 2007, la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) notificó el inicio de la estrategia de Educación por Competencias de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), con la finalidad de enfocar la calidad y la pertinencia, además de subrayar la importancia de un reordenamiento para dotar de identidad a este nivel escolar. El objetivo de la RIEMS, comentan los autores, “es lograr que el bachillerato garantice una formación humanista, que forme ciudadanos con un pensamiento crítico, autónomo, libre y reflexivo”. (OCE, 2015,

para.2). Es claro que se busca que la educación sirva para cultivar esencialmente al individuo con un enfoque más humano.

Esta idea de buscar identidad para este nivel escolar es de importancia para esta investigación, justamente porque los estudiantes de EMS, quedan en medio de la etapa de la niñez que ya abandonaron, y donde quienes se esforzaban en educarlos, especialmente observando sus talentos como individuos humanos, eran, tanto sus padres en casa como los profesores en la escuela primaria; y quedan también de frente a la siguiente etapa de educación profesional, cuyo objetivo central pretenderá insertarlos en la vida productiva del país; posteriormente será también la empresa la que fungirá como un complemento educativo. Para este espacio de tiempo, la educación por competencias surgió como modelo para dotar de identidad al joven, es decir para que pueda responder de manera autónoma a su propio futuro.

Desde un punto de vista psicológico, Patricia Weissmann (2015) considera a la adolescencia como la etapa de “la vida humana que comienza con la pubertad y se prolonga durante el tiempo que demanda a cada joven la realización de ciertas tareas que le permiten alcanzar la autonomía y hacerse responsable de su propia vida” (p.1). La manera en la que cada joven adquiere estas competencias para ser autónomo y responsable de su vida ya como adulto, “está supeditada a las características de la época en que al adolescente le toque vivir, amén de su particular situación familiar, de lugar, de género, de clase social” (p.1).

Para el joven preparatoriano es sumamente significativo el desinterés que él mismo advierte en la Malla curricular de su programa de estudios, debido a que se encuentra en la etapa de abandonar la identidad infantil, para fijar sus prioridades e intereses y definir qué va a hacer, próximamente como adulto autónomo e independiente de su familia. Weissmann (2015), cita a Antonio Gomes da Costa, para explicar que dos de las tareas más importantes para los

adolescentes que transitan de la niñez a la adultez son “la construcción de la identidad y el proyecto de vida (...) el primer paso para lograrlo es comprenderse, aceptarse, y quererse a sí mismo. Esto permite (...) aprender a convivir y mirar el futuro sin temor, tener un sueño, darle a la vida sentido” (p.1). Para Dolto, también citada por Weissman (2015, p.1), metafóricamente el joven nace una segunda vez al desprenderse poco a poco de la protección que le brinda la familia de origen, como lo hiciera al desprenderse de la placenta.

En mayor o menor grado este pasaje requiere de una transformación y resulta complejo y difícil para el estudiante, además “muchas veces lo desconcierta o le provoca miedo e inseguridad” (Weissmann, p.2).

Donald Winnicott, médico pediatra y psicoanalista inglés, citado por Weissman, (2015) apunta que “el máximo bien del que puede disponer un adolescente es la libertad para tener ideas y actuar por impulso” (p.3). Para Winnicott (Weissmann, 2015), la tarea del adulto, en este caso de estudio, representado por el profesor, “no consiste en educar al adolescente, sino en sobrevivir a sus ataques” (p. 193). El joven requiere de ser encarado con todo el potencial de sus desafíos. El adolescente al contacto con el adulto busca reconocer si realmente será escuchado y comprendido, de igual a igual, con apertura a sus dudas y equivocaciones. Solo bajo esta plataforma de confianza se atreverá a mostrar lo que siente y a prospectar sus opiniones y proyectos.

Una de las capacidades especiales y más estimulantes de los jóvenes es justamente que “todavía no se han hundido en la desilusión, y el corolario de ello consiste en que se encuentran en libertad para formular planes ideales”. Winnicott, coincide con el planteamiento de este estudio al apuntar que: “Los estudiantes de artes, por ejemplo, advierten que la materia se podría enseñar bien, por lo cual exigen que así se haga”. (Weissmann, p. 124).

En la experiencia en el aula, los estudiantes de arte, logran reconocer que esta disciplina tiene cierta empatía con sus intereses, y esto obedece, según lo revisado desde un aspecto psicológico, a que tanto el arte como el adolescente encuentran herramientas positivas en la libertad interpretativa, en la subversión y el caos percibido que requiere un nuevo orden y en el permiso para autovalidarse. Aludiendo al arte, y en su defensa, ajusta Michael Maffesoli (1997) que “la subversión más profunda no consiste forzosamente en decir lo que choca con la opinión, la ley o la policía, sino en inventar un discurso paradójico” (p.16).

Dentro del aula, el arte, brinda oportunidades interpretativas, en tanto ofrece una realidad perceptiva para establecer relaciones significativas con el objeto artístico, José Fernández Arenas (2005) establece como definición de una obra de arte, la unicidad del objeto, y apunta que se trata de “un producto original, elaborado por el hombre artificialmente con la intención de comunicar algo” (p.1). La alusión al artificio alude a la dosis de ficción que el artista imprime en su trabajo, se trata de objetos subjetivos que marcan diferencia con el mundo natural que se percibe con los sentidos.

Se sabe que en nuestro sistema educativo se utilizan áreas básicas para medir los logros de los estudiantes, a saber, español y matemáticas principalmente. Comenta Ruiz (2015) pero no se evalúa el desarrollo de la capacidad o la sensibilidad estética en la escuela, “puesto que mal se haría en hacerlo ya que el sistema no la incorpora, mucho menos como punto de partida y columna vertebral de la educación” (p.3). En contrasentido, se pugna por una educación integral focalizada en el desarrollo del individuo como persona y como ente social; “se debiera reconocer en el arte, de manera ejemplar, su función protagónica para el desarrollo de la conciencia, bajo comprensión unitaria, como posibilidad máxima de captar en su expresión la realidad, las interconexiones, la vida como totalidad” (Ruiz, 2015, p.4).

Siguiendo a Michael Maffesoli (1997) “La socialidad naciente apela a una postura intelectual que sepa romper con la visión unívoca de un mundo que no es posible dominar con la ayuda de la razón” (p.23).

Así, en el acuerdo 444 por el cual se instauran las competencias se estableció como propósito “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (...) además que en el “México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad”. (stunam.org., 2015).

Estas aseveraciones integran dos tipos de desarrollo: el personal, es decir el crecimiento del individuo como ser humano, y el colectivo, en función de responder a problemáticas del entorno con pertinencia, originalidad y crítica profunda. En otras palabras, estos saberes integrados suponen el despliegue del potencial de los jóvenes con respecto a sí mismos, y para favorecer mejores respuestas a los problemas reales que les atañen.

El dinamismo epocal, el propósito de la Educación por competencias y las características propias de la edad que sustentan los jóvenes en EMS, son una oportunidad, de “hacer una llamada a la deontología (...) tomar en consideración las situaciones (...) viendo lo que tiene de efímero, de oscuro, de equívoco, de grandioso también” (Maffesoli, 1997) “Así a la moral del ‘deber ser’ podría suceder una ética de las situaciones” Ésta, o más valdría decir éstas se fijan en la pasión, la emoción, en una palabra, en los afectos de los que los fenómenos humanos están formados” (p. 13).

Por otro lado, se observa que, de manera general, México como país no ha otorgado gran peso al estudio del arte y sus manifestaciones, limitando este campo de estudio a los estudiantes que lo buscan por su cuenta o que lo encuentran en programas curriculares diseñados para esta área en específico, limitando así al número de estudiantes que pueden acceder al potencial del arte. En opinión de Mario Nieves (2007), un alto número de carreras en el área de Humanidades no ofertan en sus programas este campo de estudio por lo que los estudiantes egresan sin conocer las características más relevantes de los movimientos artísticos en la historia de la humanidad, sin competencias para hacer apreciaciones estéticas elementales. Como consecuencia no es posible exigir a los jóvenes que alcancen los estándares de calidad, originalidad y creatividad que se demandan en el mundo contemporáneo cultural (Nieves, 2007).

Aunado a la declaración de este autor, en la Malla Curricular de la EMS, no existe una asignatura aglutinadora de saberes, capaz de responder a la complejidad de la didáctica contemporánea; y el Arte posee, desde la perspectiva de esta investigación, como campo de estudio y medio interdisciplinar, el potencial para detonar conceptos que explican, y responden, a la realidad actual y al modelo de educación por competencias.

La exclusión del pensamiento sensible en la didáctica parece ignorar que “De forma natural tendemos a concretar las cosas en conceptos, con la reducción que esto supone” y que para responder a los contextos de actualidad, a los enfoques nacientes de los jóvenes “hay que devolverle al pensamiento la amplitud que le corresponde: pertenece a cada uno de nosotros y cada uno de nosotros debe realizar la conversión necesaria para la comprensión de la sociedad naciente(...) saber asociar arte y conocimiento, entendiendo uno y otro en su sentido más amplio. En resumen no se puede asimilar la humanidad, movida también por la pasión y la sinrazón, con el objeto muerto de las ciencias naturales” (Maffesoli, p. 20).

2.3 Fundamentación relacional teórico conceptual para la investigación

Por lo anterior expuesto, en México, se empieza a hablar entonces de la necesidad de romper paradigmas para la didáctica contemporánea de cara al siglo XXI, con el afán de ganar correspondencia entre la pertinencia de los campos de estudio que evolucionan con rapidez y el desarrollo complejo de pensamientos, actitudes y destrezas en los jóvenes, que también muestran dinamismo, definidas estas variables como las competencias.

La visión pedagógica de este trabajo, tomará como referente epistemológico el pensamiento del educador y pedagogo brasileño Paulo Freire (2002, p.12), por ser uno de los educadores más influyentes en el siglo XX (contemporaneidad), particularmente desde su llegada a México en los años sesenta; Freire (2012) centra el lado humano de la educación partiendo de la coherencia del individuo, definida como "la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos" (p.12).

Ubica la búsqueda personal en contexto, "viviendo con plena conciencia los tiempos actuales, no "repite" un discurso gastado, sino que rescata y reafirma sus convicciones y definiciones sustantivas (...)justamente haciéndolas valer en los tiempos actuales de tantas confusiones, de tantas derrotas y hasta claudicaciones" (Freire, 2002) como lo apunta la siguiente consideración:

...“el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre ‘allá’ para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su ‘aquí y ahora’ con él o comprender, feliz, que el educando supera su ‘aquí’, para que ese sueño se realice tiene que partir del ‘aquí’ del educando y no del suyo propio” (p.7).

En el debate académico hay diferentes concepciones para el término competencia, sin embargo, el que interesa definir es el enfoque socio-constructivista que fundamenta la RIEMS como una disposición abierta a “la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita” en la que el individuo necesita expresar la capacidad para “resolver problemas complejos y abiertos” en diversos ámbitos y situaciones. Este encuadre visiona que el individuo, en este caso el estudiante, “al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella”. (Dgespe.sep.gob.mx, 2015, para.1).

A pesar de estos esfuerzos, que persiguen la movilización e integración de saberes y recursos cognitivos diversos para la construcción de nuevos conocimientos, capaces de actuar en contextos reales, la reforma educativa es joven y ofrece tentativas parciales, y según apunta Serrano (2012) la naturaleza del campo de las humanidades produce visiones fragmentarias en las cuales la especialización de un programa curricular queda limitado.

Es necesario señalar, como lo hace este autor al citar a Edgar Morin, y a su explicación en la Introducción al *pensamiento complejo*, que existe un “modo mutilante de organización del conocimiento incapaz, de reconocer y de aprehender la complejidad de lo real(...)en el cual ” los subsecuentes procesos de simplificación, reducción e hiperespecialización se encierran en el acontecer de lo que Morin llama “inteligencia ciega” (...)que no alcanza a imaginar el nexo indisoluble entre el individuo que observa y la cosa que es observada.” Una inteligencia que “no controla, en la práctica, las consecuencias de sus

descubrimientos, ni siquiera controla intelectualmente el sentido y la naturaleza de su investigación”. (Serrano, 2007, p.7)

Es en este entorno permeado por el dinamismo del intercambio cultural mundial, del acceso a la información, del privilegio de la imagen sobre la palabra, la RIEMS establece, como un *qué*, los propósitos para una educación por competencias, más no argumenta *cómo* llegar a estos objetivos, dejando la tarea a las instituciones educativas, y, en un terreno más corto, a los docentes, que son los que tienen el contacto dialógico con los jóvenes en el espacio áulico y en tiempo real.

Ahora bien, este desarrollo de un modelo educativo por competencias que se ha planteado la didáctica en México, integra uno de los principales conceptos de este proyecto: el pensamiento complejo.

El desarrollo de las ideas en torno a lo complejo, en el siglo XX, se caracteriza por tres momentos fundamentales: Primero, en los años sesenta cuando se empieza a trabajar simultáneamente en varios campos científicos, más allá de sus áreas específicas. Después, entre los setentas y ochentas, se favorece una mayor convivencia de ideas complejas entre diversas áreas disciplinares. Finalmente, en los noventas, el concepto se vuelve mediático y aparece indiscriminadamente en documentos y publicaciones científicas y de divulgación, además de la prensa.

En el siglo XX, se resignificó con mayor amplificación el concepto “complejo” desligándolo de las raíces que lo asociaban con aquello que era complicado, de manejo en tono negativo y hasta difícil de entender; así según Alfonso Montuori (2015), al referirse a la contextualización del mismo y aludiendo a la obra *Qué es el pensamiento complejo* de Edgar Morin, asienta que lo complejo:

(...) pasó a significar una nueva perspectiva para designar al ser humano, a la naturaleza, y a nuestras relaciones con ella (...) hoy lo complejo nos refiere a una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos (p.1).

Además, supone que en ese tejido, todo se encuentra junto, por lo que se habla de una realidad totalizadora.

Entre otros autores que lo refieren, este concepto fue propuesto con mucho entusiasmo por el pensador francés Edgar Morin, quien para 1977 elaboraba el concepto de conocimiento enciclopedante, dándole un lugar a los conocimientos dispersos, para después ligar la epistemología de la complejidad. En sus propias palabras cuando se habla de complejidad hay que entender que “Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir”; así define y acuña estos conceptos del *Pensamiento complejo*, en un sentido amplio y humanista, como “un método de pensamiento nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana, y para buscar soluciones a las crisis de la humanidad contemporánea”. (Montuori, 2015, p. 1).

Esta visión de Morin, anticipa la facultad del hombre contemporáneo de percibir un mundo con infinitud de recortes de diversas realidades, campos de estudio que no pueden desasociarse o que, en pro de nuevas respuestas, pueden asociarse aunque resulten paradójicos. Además de ajustar el ideal de las competencias educativas en México.

Para extender la explicación, Edgar Morin, citado por De Almeida (2008) en la década de los 70's propone la complejidad del pensamiento, desde el enfoque disciplinar. Con esta visión revoluciona la complejidad del hecho de pensar en el aula, ya que en su concepción integra la “irreductibilidad lógica y las intervenciones subjetivas del observador/conceptuador”,

es decir que permite intercalar en el evento del pensamiento la existencia del individuo en su vastedad de interacciones, a lo que llama “una cantidad innumerable de dimensiones”. (p.1)

Cada ser humano cuenta con su propio bagaje de historia de vida, además de que ya para los 17 años muchos jóvenes se han sometido a conocimientos sistematizados y dispersos de diferentes campos de estudio, en paralelo con la educación formal recibida. Esta observación hace notar que un joven puede ser experto formal o informalmente en algún campo de saber, lo que le otorga liderazgo cognitivo sobre algo, al interior de un grupo.

Otro autor que esboza lo complejo es Xavier Zubiri, mencionado por Lara (s/f) y para quien el término complejo está asociado a comprender que la realidad no representa simplemente las cosas existentes, sino que “es como una totalidad en la que participa el individuo”. (p.1).

Este autor español, desarrolló su filosofía en torno a lo complejo de la realidad en los años ochenta, en particular en la obra *Inteligencia sentiente*, en la que motivado por la falta de libertad de pensamiento que ocasionó la Guerra Civil Española, expresó la necesidad de comprender la realidad desde otro enfoque. Así propone que todos los elementos que integran la realidad están interconectados, igual que lo asume su sucesor ideológico Edgar Morin, sin embargo considera también, que al mismo tiempo, los factores de la realidad son interdependientes, lo se toma como base para el desprendimiento de conceptos aislados de arte en su función como detonantes centrales para la construcción de conocimiento. Y continúa, “No hay, por tanto, ningún elemento de la realidad que se encuentre aislado o desconectado del resto. Esto supone que lo que le suceda a cualquiera de los elementos del sistema impacta a la totalidad del mismo” (p.1), sin embargo hay un inicio conceptual en un hecho que se percibe.

Para la filosofía de Zubiri la realidad es una acción metafísica, en donde, dicha realidad, contiene otra realidad en ella misma. “Las situaciones que vive un ser humano y los significados que le atribuye, configurando su realidad, están continuamente en una conversación compleja que se da en diversas dimensiones de la realidad”. (Lara, s/f, p.1).

Recapitulando, ambos consideran que existe un diálogo permanente entre la realidad contextual percibida por el individuo, los significados que él mismo da a eso que absorbe y el discurso que sostiene al respecto con otros pensamientos, de él mismo como observador y de los otros que lo alimentan. Esta acción, para Morin, es como un *bucle* o resorte que se estira y encoge, en infinitas curvas de posibilidades para interpretar la realidad y comunicarla. Para Zubiri (s/f), es un proceso dialógico que va por capas ganando profundidad al entrar en él mismo. En ambos también juega un papel preponderante la percepción, el diálogo y el objeto o fenómeno contextual de la realidad, eso que se observa y de lo que se parte para construir el pensamiento complejo.

Directamente centrado el concepto de complejidad en la Didáctica, interesa a esta investigación tomar en cuenta que Morin, en su propuesta, *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*, publicada 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, concibe a una educación permisiva del error y de la ilusión, es decir que admite que las percepciones humanas están contaminadas por estos dos factores, que además no se reconocen entre ellos mismos. Y con esto nos aclara, con respecto a la construcción del conocimiento, que la realidad no representa fielmente las cosas del mundo exterior:

Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí, es bien sabido, los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el

de la visión. Al error de percepción se agrega el error intelectual. El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. (Morin, 1999, p.5).

En este sentido, con la inmersión del error y la ilusión en la educación, este autor abre el camino a la inclusión del pensamiento individual del joven de EMS, con toda la libertad para equivocarse y/o para plantear desde sus opiniones que lo que apunta una teoría está equivocado, y con anuencia también para integrar en la construcción del conocimiento opiniones imaginativas e intuitivas que demuestren sus aspiraciones. Es decir la acción de la interpretación y de la subjetividad, que para este estudio promueven naturalmente los hechos y objetos artísticos. [Entendidos como obras cuyas explicaciones son inmanentes y parten de la percepción y la investigación contextual].

Para Zibiri, las dimensiones de la realidad también están abiertas y se refieren unas a otras, así explica que cuando un individuo:

“atribuye ciertos significados a una experiencia (...) en ese diálogo consigo mismo, están presentes los significados: las denotaciones y las connotaciones, que se atribuyen a múltiples dimensiones de la realidad, como pueden ser la familia, la sociedad, el sector laboral, la cultura”. (Lara, s/f, p. 1).

De manera más específica, y con el afán de subrayar la importancia de la realidad contemporánea que perciben los alumnos en sus contextos de vida diaria, es importante tomar en cuenta las siguientes asociaciones de ideas propuestas por Xavier Zubiri:

Nada es real si no es respecto a otras realidades. Lo cual significa que toda cosa real es desde sí misma constitutivamente abierta. Sólo entendida desde otras cosas que habrá que buscar, habremos entendido lo que es la cosa que queremos comprender. Lo que así entendemos

es lo que la cosa es en la realidad. El arrastre con que nos arrastra la realidad hace, pues, de su intelección un movimiento de búsqueda. (Lara, s/f, p.1).

Tanto Edgar Morin como Xavier Zubiri, son autores europeos, y respectivamente revisan el concepto complejidad desde una óptica filosófica y sociológica por la naturaleza de sus profesiones, cabe señalar también que ambos defendían ideas socialistas, es decir que se ajustaban al discurso de una minoría. Por estos motivos, interesa contrastar sus visiones con el pensamiento de Humberto Maturana, citado por Lara (s/f) para explicar desde otro ángulo cómo conocemos la realidad. Este autor, biólogo chileno, concibe a la realidad enfocándola como un acto biológico y racional del ser humano, es decir, como un fenómeno natural, y apunta que la interrogante que se enfrenta en la actualidad, con respecto a la realidad es justamente preguntarse acerca de ella. Para este autor, latinoamericano, en las preguntas se centra la complejidad:

Y sostengo que esto es así, independientemente de si estamos enterados o no de ello, porque cada una de las cosas que hacemos como seres humanos modernos, como individuos, como entidades sociales o como miembros de alguna comunidad humana, supone una respuesta a tal cuestión como la fundación de un argumento racional que usamos para justificar nuestras acciones. (Lara, s/f, p. 1).

Para Maturana y Porksen (1985), “una noción, un concepto, tiene presencia solo cuando uno se hace cargo de las consecuencias que su aceptación trae para el propio vivir en la reflexión y el hacer en el presente” (p.6). Con este enfoque, el conocimiento individual, en espacio y tiempo real, toma sentido, desde los razonamientos autónomos, porque para éste, cuando el ser humano se pregunta acerca de sí mismo, desde sus vivencias y sus experiencias, aparece con respecto a la realidad que le circunda y en los otros, cobrando importancia el

individuo en su entorno inmediato y como ser social “surge con nosotros nuestra posibilidad de explicar nuestro vivir con nuestro vivir como una matriz relacional”. (p.6)

Como apunta Nicolescu, también citado por Lara (s/f, p.1), no es fácil medir la efectividad de estas nuevas ideas con respecto a lo complejo, pero, de alguna manera se observa el impacto que estas visiones han dejado sentir en las ciencias sociales, y por ende en las formas de organización de los conocimientos, ya que si asumimos que actualmente, la realidad, no responden a las formas disciplinares clásicas que detallaban una respuesta única desde la mirada de un campo de estudio, se ocasiona el desarrollado de una estrategia que se ha llamado: interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad no es simplemente establecer un rumbo opuesto para descalificar la mirada unidireccional de lo disciplinar. Como lo explica Agazzi (2004) es un planteamiento que, frente a problemáticas complejas que se esbozaron, busca “poner en diálogo a varias ópticas disciplinares y específicas con el fin de alcanzar una comprensión más profunda a través de la síntesis de sus diferentes aportaciones” (p. 241). Debido a esta necesidad, que para este proyecto se enmarca en el campo de la didáctica áulica, el enfoque interdisciplinar sugiere una especie de metodología intencionada.

De acuerdo a este autor, hace 30 años la interdisciplinariedad se puso de moda para tratar de solucionar el problema de desmotivación de los alumnos hacia tal o cual asignatura y para responder mejor al contexto de los jóvenes, sin embargo, en este sentido, el poder interdisciplinar fracasó. La promoción de la interdisciplinariedad no funcionó como herramienta áulica de motivación y tampoco el privilegio de las temáticas de actualidad logró el objetivo. Ya que se observó que la propia realidad tiene el poder de despertar el interés de los individuos, un tanto como lo explicó Maturana, es un proceso racional natural y se da espontáneamente cuando

existe una temática que genuinamente redunde en un problema relevante para la persona, que de otra manera, si no es auténtico, se queda en una curiosidad transitoria.

Sin embargo, el fracaso se fundó también en un mal entendimiento de la interdisciplinariedad, ya que tampoco, un ejercicio interdisciplinario, pretende simplemente dictar una serie de disciplinas contrarias o encuadradas unas frente a otras, porque “nos ocurre a menudo que no entendemos casi nada de muchos de ellos y que nos sentimos más desorientados que enriquecidos” (Agazzi, p. 243).

Esta observación, añade a la observancia de la realidad, el factor interés como detonante de búsqueda de pensamientos complejos e iniciativa intelectual desde lo interdisciplinar.

Para entenderlo en un sentido amplio y pertinente hay que observar un aspecto fundamental de su genealogía: El concepto de interdisciplinariedad, funcionó para solucionar un proyecto de gran tamaño como lo fue la Segunda Guerra Mundial. Se tuvo que tomar en cuenta un extenso abanico de saberes especializados, en donde ninguno era más experto que los demás, pero juntos mostraban la capacidad de síntesis, para llegar, después de evaluar y comparar diferentes elementos, a una decisión correcta.

Es importante para este estudio, rescatar que ningún saber, cuando están en función de un trabajo interdisciplinar es más destacado que otro. En el ámbito docente, la cantidad suficiente de información la nutren las materias de la Malla Curricular haciendo las veces de fuentes especializadas, mientras que también, en la capacidad de percibir el problema como un todo, el individuo, con su saber personal, sus habilidades y su experiencia, es quien efectúa eficazmente la actividad dialógica, indagatoria y comunicativa en un proceso interdisciplinar para llegar a las preguntas y respuestas más pertinentes.

Así, para acercarse a una definición desde la óptica de Agazzi, una dinámica interdisciplinar es una armonización de varios campos disciplinares que buscan lograr la mejor comprensión y solución a un problema, que puede ser práctico o cognitivo. El término complejidad, al que aluden Morin, Zubiri y Maturana y que se expuso antes, entonces, juega un rol importante tanto en la didáctica como en la estrategia de pensamiento, al momento de hacer convivir y dialogar a diferentes áreas de estudio, considerando el contacto entre la visión estructurante y la realidad contextual que se percibe.

Al interior de las instituciones educativas, para Serrano (2012, p.27) la interacción disciplinar, requiere, por supuesto, de mayor horizontalidad. Y no únicamente de esto, sino que es necesario también incluir la transferencia del uso de los recursos y los resultados de lo indagado, del plano teórico al plano de la realidad material. Esta idea, a su vez sugiere que los conceptos de una disciplina puedan transportarse o integrarse en otra para funcionar como un nuevo todo interdisciplinario capaz de producir conclusiones y nuevas preguntas. En el caso de este proyecto interesa rescatar que los conceptos que cruzarán fronteras serán concretados en el campo del arte como un medio potencial de conocimiento, sin embargo detonante del pensamiento complejo.

Comprender el presente a través de diversos campos disciplinares para Nicolescu (2009) es “ir más allá de toda disciplina” por eso, plantea en lugar de *inter*, el prefijo *trans* para la disciplina, que quiere sugerir el “ir más allá”, significando literalmente “la transgresión del dos”, es decir, marchar hacia lo que le sigue al dos, ya que etimológicamente la raíz *trans* proviene del tres. Margery (2010) refiere la capacidad de la transdisciplina, incluso relacionada con la educación por competencias, en su enfoque de superación de la disciplina, y apunta que

al “producir saberes que no están asociados con ningún dominio en particular, aunque potencialmente útiles para todos ellos”, se potencian.

Aunque existe una discusión entre la evolución de lo interdisciplinar a lo transdisciplinar no es interés de este estudio profundizar en ello, por considerar que el primer concepto se contiene en las características inherentes a la época contemporánea que contiene al sujeto de estudio. Pero sí interesa aclarar, que el concepto con el prefijo *trans*, asociado a lo disciplinar, está ligado al de transmodernidad, que fue puesto en circulación por Rosa Rodríguez Magda (2007) en su obra *La sonrisa de Saturno*, y como ella misma aclara “no lo tomé de nadie(...) no conozco utilización sistemática de él anterior a que lo convirtiera en eje de mi reflexión y que, posteriormente, a pesar de su aparición esporádica en ciertos contextos, no tengo constancia de una elaboración que pretenda otorgarle la dimensión teórica de que yo deseo dotarlo” (p.19). En 1987, precisó que este concepto “nos hablaba de un adelgazamiento de lo real, de una relación distinta con el mundo” (p.19) que iba más allá para significar el espíritu de su época. Esto lo comentó, la autora española al sugerir que “quizás la época en la que nos hallábamos podría muy bien recibir el nombre de ‘Transmodernidad’” (p.19).

Estas consideraciones que Rodríguez Magda ajusta al concepto Transmodernidad, coinciden con la visión del hombre en la época contemporánea, herencia del pensamiento ilustrado, que si bien se delimita en el período de la historia que comienza con la Revolución Francesa, a finales del siglo XVIII, lo que interesa es situar algunas características que se extienden hasta nuestros días.

La Revolución Francesa marcó el comienzo de una nueva forma de pensar que dio lugar a importantes transformaciones: después de que la revolución industrial marcara el comienzo de la era moderna con la maquinización, la producción en serie y la especialización, la

sociedad postindustrial escenificó un avanzado nivel de productividad, un dinamismo que originó la separación entre lo público y lo privado y nuevas formas del saber y su difusión, además se generalizó la sociedad de consumo y nuevos espacios para problematizaciones sociales. Todo esto para dar pie al actual paradigma tecnológico, basado en el predominio de las tecnologías de la información, que incorporan la información y el conocimiento de diversas áreas de producción. Nace así la nueva economía, informacional y global, y con esto el término: globalización, que sin duda caracteriza a lo contemporáneo. (Rodríguez, 2007, p.1).

Así, hoy en día el espíritu de la ilustración entiende a la razón de modo procedimental, “experimental, destrascendentalizada y utiliza un lenguaje, no ya medio transparente, sino con tintes de protagonismo” (Rodríguez 2004, p.52). Una tarea consiente de pensar el presente sin sujetarlo a conceptos tradicionales.

Cabe señalar que explicada por Edgar Morin (2006), la transdisciplinariedad es una cualidad transversal que, de los conocimientos “va uniendo, asociando, descubriendo y problematizando los diversos puntos de enlace (...) para observar las diversas dimensiones de la realidad” (p. 13). Esta realidad que se observa se convierte en el contexto del cual se obtienen los recursos para la interrelación y articulación de saberes.

La complejidad radica en destacar que estos pensamientos interrelacionados oscilan entre lo que lógicamente se deduce y entre lo que se conoce, pero al mismo tiempo, entre lo que se ignora y se imagina, es decir que la razón y la emoción entran en juego tal como lo hace el ser humano en las decisiones de su vida diaria.

De esta manera, al insistir en flexibilidad e inclusión, y en dinamismo y apertura, se están perfilando las características de los jóvenes estudiantes e intrínsecamente en ello, los

valores de lo contemporáneo. En este sentido de reconocimiento para Mafessoli (1997) quien afirma que:

“es necesario superar las categorías de análisis que han sido elaboradas en la modernidad, no porque haya que negarlas, sino porque hay que ampliarlas, conferirles un campo de acción más vasto, darles los medios para acceder a dominios que hasta ahora les habían sido prohibidos: por ejemplo los de lo no racional o de lo no lógico”. (p.70).

Al respecto de estas características epocales, Sygmunt Bauman (2008, p.22), en su obra, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, habla del progreso de los atajos, de la satisfacción instantánea, del síndrome de la impaciencia que caracteriza al individuo en el modo de aprender y de conducirse actualmente, la educación, más que un fin al cual pretender llegar es un proceso continuo en donde la información fluye en paralelo y las construcciones de conocimiento pierden y ganan vigencia constantemente como si tiempo fuera un elemento líquido que diluye y arrastra conceptos, situaciones, razonamientos y percepciones; por lo tanto se ha vuelto injustificable e intolerable gastar el tiempo sin justificación. Los jóvenes contemporáneos necesitan sentir que aprovechan el tiempo. Para Bauman (2008) perderlo es sinónimo de inferioridad, como lo apunta en la siguiente idea:

En nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (...)”El ascenso en la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere (sea lo que fuere eso que uno quiere) ahora, sin demora. (Bauman, p.22).

En este sentido, el tiempo y espacio reales en aula, es altamente significativo para el quehacer dialógico del estudiante con la realidad que observa desde el arte, es una oportunidad de reivindicar la reflexión desde la percepción de los objetos/hechos visuales como forma de construcción de conocimiento.

Visualizar una dinámica interdisciplinar para tocar los valores de la Transmodernidad, que distingue la época contemporánea (actualidad), supone extraer conceptos, situaciones u objetos que le pertenecen a una disciplina en particular o a varias, pero de modo natural, para resignificarlos, agregándoles valor desde otras disciplinas, y que como resultado a la postre aporten nuevas miradas y saberes a lo que originalmente se propuso. Es decir que los objetos producidos permanecen flexibles a nuevas interpretaciones y reflexiones.

Así, la interdisciplinariedad entendida como intención herramental en el espacio áulico o en una congregación cualquiera de individuos interesados en el conocimiento, permitiría integrar una mirada dialógica con la realidad, a voluntad capitalizar la razón en lo sensible, y practicar el pensamiento complejo e incluyente que demanda la actualidad.

Una característica epocal relevante del agente de estudio, es su apertura a nuevos conocimientos y la capacidad de interesarse por varias temáticas a la vez, sobre todo si en ellas encuentra un elemento dinamizador, no resuelto. Se observa que para los jóvenes el pensamiento puede saltar de un lugar a otro, efecto de *zapping* validado por la actividad de indagación en computadoras, como si se tratara de curiosear o averiguar algo por internet; incluso destaca que los jóvenes actuales permanecen menos tiempo concentrados si no se producen estos cambios dinámicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este aspecto conductual favorece las visiones interdisciplinares para la construcción de conocimiento e integra, otro concepto que está relacionado y es importante revisar, ya que, en este estudio, se justificará como el elemento detonante para la educación por competencias en la didáctica contemporánea mexicana: lo que Mieke Bal llama, conceptos viajeros.

Siguiendo la idea de complejidad en la capacidad perceptiva “En la realidad misma la imagen, la intuición, y el concepto, están precisamente fuertemente unidos” (Maffesoli, M. p. 55). Esta consideración explica el poder de conexiones interdisciplinarias que detona la plataforma de un concepto al centro de la exploración en la Educación por el arte.

Para Bal (2002) “Los conceptos son las herramientas de la intersubjetividad: facilitan la conversación apoyándose en un lenguaje común. Por lo general se les considera representaciones abstractas de un objeto. Pero como sucede con todas las representaciones en sí mismos no son ni simples ni suficientes” (p.1).

Es decir que, los conceptos, operan como una especie de miniteorías en sí mismos, y ya que se ha expresado la facultad interpretativa y la polifonía de voces que dialogan en la percepción de la realidad compleja, es necesario ubicar y definir el elemento, que en aula, se desprenderá del arte para viajar horizontalmente por la interdisciplinariedad para armonizar y comprender mejor un problema práctico o cognitivo.

Sin embargo, apunta Bal (2002) que aunque los conceptos, parezcan aislados, no será tan fácil abordarlos, porque son flexibles y cada uno de ellos forma parte de un marco de conocimiento, de un conjunto sistemático de distinciones, de oposiciones, que cada individuo podrá poner entre paréntesis o incluso ignorar, pero que no se podrán contravenir sin causar serios problemas de comunicación. Definidos bajo esta mirada los conceptos otorgarían a la educación por el arte el reto de la problematización, serán detonadores de investigaciones autónomas e interconectores de saberes no estandarizados; incluso podrán facilitar el error y la ilusión a la que favorece Morin.

Relacionar los conceptos, no son palabras comunes y utilizados como tal pierden fuerza operativa; empatados con la complejidad y el sentido de lo interdisciplinar, permiten validar lo que, a continuación, Bal (2002) señala: “los conceptos pueden convertirse en una tercera parte en la interacción entre crítico y objeto, que por lo demás, permanecen totalmente indemostrables” (...)”son sensibles al cambio (...) útiles cuando no se les somete a una carga disciplinar”. (p.5). Esto es particularmente útil para esta investigación, ya que cuando el crítico, en este caso, el estudiante, no tiene ninguna tradición disciplinar validada en la que apoyarse, y cuando el objeto no posee ningún estatus canónico o histórico, sino que es únicamente un concepto inadvertido y a simple vista descontextualizado, justamente se convierte en la parte que, en mi experiencia docente, debe intencionar y sustenta la dinámica del quehacer educativo para la construcción de nuevos conocimientos. Para Maffesoli significa la posibilidad de abrirle paso a cuestionamientos paradójicos. Esta intención de novedad o intuición, por otro lado, alude a la creatividad, tan asediada en el ámbito educativo. En esta resignificación del valor a un concepto, revisándolo interdisciplinariamente y sujetándolo a los saberes individuales está la potencia de la intersubjetividad del arte como conector. Aquí se encuentra también el poder expresivo tanto de la creatividad como de la originalidad en la construcción de conocimiento, en la toma del control de la percepción individual aterrizada a la utilidad práctica en la resolución de problemas comunicativos.

De esta manera, siguiendo una expresión de Schelling, citado por Maffesoli (1995) “podemos instalar una ciencia creativa que permita establecer un vínculo entre la naturaleza y el arte, el concepto y la forma, el cuerpo y el alma” (p.70). La importancia de esta acentuación, radica en conceder a los conceptos la capacidad de detonar la expresión *de* y *en* experiencias de vida “como fuerza pura, como expresión de una naturaleza que se expresa en

forma”. La creatividad así, “trata de una ciencia operante” no desconectada de la realidad social y de sus componentes culturales, donde la concreción de una obra conceptual, unida a la subjetividad compleja de la percepción, provoca que “la racionalidad abierta toma en consideración la realidad en su totalidad”.

La práctica de este planteamiento de resignificación de un concepto, se ajusta a lo que Bal propone, al utilizar una nueva metodología en la tradición disciplinaria en la que se pretende someter a escrutinio al concepto; confrontarlo con los objetos que examina para utilizarlo como un medio de filtro revelador de las diferencias históricas y culturales. Específicamente lo apunta de la siguiente manera:

“El cambio de metodología que estoy proponiendo, se basa en una relación particular entre sujeto y objeto, una relación que no se conforma en base a una oposición vertical y binaria entre los dos. En lugar de ello, esta relación tiene como modelo la interacción, en el sentido que el término tiene interactividad”.
(Bal, 2002, p. 31-32).

Para este proyecto, la razón por la que tomarse en serio los conceptos como unidades detonantes, resulta provechoso para intencionar lo interdisciplinar, es que el Arte cuenta con muy pocas tradiciones aglutinadoras en la Malla Curricular de la EMS, y en los conceptos de los saberes artísticos culturales de los estudiantes existe potencial de interactividad compleja, dado a que están íntimamente relacionados con experiencias significativas.

Detonada por la exploración y concreción de conceptos, “sensibilidad significa comprender lo que puede ser una racionalidad abierta”. En donde, “el entusiasmo de ponerse en acción desata una fuerza instintiva que “expresa la sinergia entre la razón y lo sensible”.
(Maffesoli, M. p. 67).

Así el conocimiento individual y la percepción en torno a lo afectivo, lo emocional “pertenecientes todos al orden de la pasión, ya no están separados de un dominio aparte, perfectamente aislados dentro de la esfera de la vida privada (...) van a convertirse en palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica y son completamente operatorios para explicar los múltiples fenómenos sociales, que sin ello, continuarían siendo completamente incomprensibles. La funcionalidad de los conceptos filtrados por el arte hacen “comprender que la racionalidad abierta integra como parte a su contrario, y que de su conjunción nace cualquier comprensión global” (Maffesoli, M. p. 68). Estas comprensiones implican poner en acción a los afectos en este discurso transmoderno del *tres* en donde la complejidad se haya expresada en el contraste, en la diferencia, en la paradoja, en la metáfora, recursos que contribuyen a que el estudiante se explique a sí mismo y a la sociedad, por tanto pueda poseer argumentos para construir e interpretar su identidad y la del mexicano como un todo en conjunto.

Con respecto a la posible limitante que el lenguaje técnico, pueda imputarse a la acción interdisciplinar, Bal, (2002) opina que: “el tradicionalismo disciplinar y las actitudes rígidas hacia los conceptos tienden a ir de la mano de la hostilidad hacia la jerga especializada, que casi siempre resulta ser una hostilidad anti-intelectual al rigor metodológico y una defensa del estilo crítico humanista” (p. 32).

Los conceptos, y frecuentemente esas palabras que los individuos utilizan como su jerga (términos estándares para un campo disciplinar o actividad) de sus saberes individuales, pueden ser de gran utilidad productiva. Incluso funcionar para la articulación de una interpretación, propiciar el entendimiento, modular la imaginación o “promover un debate basado en términos comunes y en la conciencia de sus ausencias y exclusiones” (Bal, 2002, p.3).

El acento está en el intencionalismo para a través del matiz del arte filtrar los saberes en un tejido interdisciplinar. (Bal, 2002, p. 29).

Ahora bien, para integrar las filosofías de los autores señalados y desde la experiencia docente en campo y en el contacto con el sujeto de estudio de esta investigación, la visión de Morin, Zubiri aunadas a la de Bal y Maffesoli, se integran a este proyecto en tanto he podido constatar que cada concepto artístico de modo autónomo es sugestivo para la entrada a diferentes realidades, y ya que ningún pensamiento actúa aisladamente, hay que relacionarlo desde los saberes individuales, dispersos y espontáneos basados en experiencias, y los adquiridos disciplinalmente. De igual modo, la visión de Maturana, cabe al señalar que, en las dinámicas áulicas, en tiempo y espacio reales, se hacen necesarias la integración de preguntas pertinentes y complejas para esa realidad que se observa, y que si ya se explica racionalmente de modo natural o desde diversas disciplinas, habría que plantearle interrogantes para desarrollar el modo de construir nuevas respuestas desde lo que los propios individuos asumirían, libremente y con autonomía, como su propia complejidad contemporánea.

En tanto este proyecto trata del trabajo áulico con estudiantes que observan hechos visuales y que se buscarán conceptos artísticos, hay que dejar claro que un concepto es, para Mieke Bal (2002), “algo concebido en la mente; pensamiento, noción, idea general que abarca varias cosas parecidas, derivada del estudio de ejemplos particulares”. (p. 28-29).

Como una mirada integradora de los aspectos epistemológicos vertidos, se hace ineludible la inclusión del Arte como fenómeno cultural, dentro de los Estudios Visuales.

Estos estudios, no se comprenden sin la inclusión de la Semiótica que es, según Victorino Zecchetto (2002, p. 1) “una ciencia que depende de la realidad de la comunicación. Primero vivimos y practicamos la comunicación y en un segundo momento reflexionamos sobre

su sentido, su estructura y su funcionamiento”. Es decir que la interpretación de un objeto requiere expresar su significado, y para esto los recursos áulicos que se sugieren en este estudio son la producción de objetos artísticos y simultáneamente la producción de textos justificatorios incluyendo como bagajes estructurantes los saberes de la Malla curricular y los individuales.

Con respecto a la relación del sujeto con el objeto, que se explicó con Bal, Anna María Guasch (2003, p.10) alude a W.J.T. Michell como el primer teórico interesado en los Estudios Visuales y apunta que “consideró a la cultura visual como un campo interdisciplinar, un lugar de convergencia y conversación a través de distintas líneas disciplinares”. Esta reflexión del profesor de la Universidad de Chicago y editor de la revista *Critical Inquiry* estaba anticipando la limitación de la textualidad para estudiar el arte y la imposibilidad de sujetar bajo los discursos y el lenguaje, a la complejidad de las formas de la cultura y la sociedad, así apuntaló un giro hacia la preponderancia de la imagen. Se trata de revisar el descubrimiento de la compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo y la figuralidad y sobre todo es el convencimiento de que la mirada, las prácticas de observación y el placer visual unidas a la figura del espectador pueden ser alternativas a las formas tradicionales de lectura, también unidas a los procesos de desciframiento, decodificación o interpretación. (Guasch, p. 10).

En este sentido, para el ámbito educativo, la construcción de conocimiento a partir de la percepción sensorial y la intuición del estudiante que mira a un objeto que a su vez es mirado, son equiparables a la importancia que actualmente se le da al uso y estudio del lenguaje español para reproducir reflexiones analíticas en las prácticas educativas. En la propuesta para la didáctica contemporánea que se proyecta en este estudio, desde lo visual, las imágenes culturales que se miran, como herramienta, aspiran a tener la misma categoría que el lenguaje en la

construcción de nuevos discursos de conocimiento. La visualidad y la relación del que mira con eso que ve, constituyen un hecho cultural en el que interviene la interpretación.

De este modo lo argumenta Guasch (2003):

Lo importante ya no es buscar el valor estético del arte elevado, sino examinar el papel de la imagen en la vida de la cultura (...) considerar que el valor de una obra no procede (o no solo procede) de sus características intrínsecas e immanentes, sino de la apreciación de su significado (...) tanto dentro del horizonte cultural de su producción como en el de su recepción” ...”Este paso de la historia del arte a la de las imágenes siguiendo desarrollo teóricos y metodológicos de otras disciplinas (...) hace referencia a un tipo de conocimiento comprometido por las actitudes”. (p. 12).

Para Mauro Wolf, citado por Quirós (2003) desde la mirada de los Estudios Culturales, “la cultura no es una práctica ni es simplemente la suma de hábitos y costumbres de una sociedad. Pasa a través de todas las prácticas sociales y es la suma de sus interacciones” (p.1). La insistencia en el concepto interacción de las percepciones es lo que se desea rescatar para unirlo a la apertura integradora de las imágenes artísticas en concordancia con la puerta abierta a la diversidad de discursos que impera en la época actual.

Además, como se sabe, la percepción es selectiva y las experiencias forman parte del conocimiento individual que complementa la manera de ver el mundo que nos rodea; la escuela, la sociedad como productora cultural, están vinculadas en estas tareas.

Las generaciones actuales, sujeto de estudio, han sido educadas principalmente por la imagen, y en la actualidad, casi todos los jóvenes posee un aparato digital capaz de tomar registros fotográficos y de producir imágenes indiscriminadamente; tal vez, cabría decir que la producción de imágenes se ha convertido en un impulso de comunicación interpersonal

cotidiano, y mientras en el aula, las prácticas vinculadas al arte se realizan de modo furtivo, apenas insistiendo en alguna que otra actividad relacionada con dibujar, recortar, realizar maquetas, entre otras experiencias simples, que se quedan ocultas y lejos de utilizar al recurso de la imagen en el contexto de lo visual como detonante de cuestionamientos sociales o de referente analógico para el contraste de sucesos históricos relevantes y del tramado actual.

Como apunta Brea (2009) “(...) el sujeto se construye en relación a la irreductible multiplicidad de sus incontables apropiaciones de imagen” (p.1).

Lo interdisciplinar no es una novedad en el arte, este saber, el arte, tanto en su origen como en el transcurso de su historia se ha construido con los recortes de diversos campos de estudio conceptuados o no de este modo; basta recordar, por ejemplo, que los artistas del Renacimiento no se pueden concebir separados de sus intereses matemáticos o de la necesidad de integrar al dibujo saberes de anatomía; hoy en el arte contemporáneo la utilización de mecanismos que desafían a la física, o que intentan amalgamas de materiales, o que instalan rotores, proyectores o cualquier otro argumento técnico que aparenta estar lejos del campo artístico, sirve al artista para la manipulación de su idea o concepto, y así también las imágenes que se producen quedan sujetas a otras imágenes u otros recursos que terminan siendo una herramienta de hibridación entre el discurso del arte y el de otros discursos disciplinarios. Esto en el sentido técnico, pero más allá de este, el arte conceptual valida los procesos de creación en la metáfora.

En una conjugación de ideas, el campo intelectual que integran los estudios visuales, como un espacio estructurado de producción de bienes simbólicos, produce que las imágenes, sufran una conversión de sentido y de valor al transmutarlos en objetos de reflexión o de imaginación. Según Pierre Bourdieu (2002):

Para que a la sociología de la creación intelectual y artística le sea asignado su objeto propio y al mismo tiempo sus límites, debe percibirse y establecerse el principio de que la relación entre el artista creativo y su obra, y en consecuencia su obra misma, es afectada por el sistema de relaciones sociales dentro de la cual tiene lugar la creación como un acto de comunicación o, para ser más preciso, por la posición del artista creativo en la estructura del campo intelectual. (p.9).

Así, el arte como lector de la visualidad es una plataforma compleja que responde al visor de una época.

Con respecto a la interdisciplinariedad y en favor de la diversidad, Teun A. Van Dijk (2015) observa que el buen análisis crítico del discurso, en este caso el que refiere el campo de lo visual “debe integrar los mejores esfuerzos de muchas personas, famosas o no, procedentes de distintas disciplinas, países, culturas y orientaciones investigadoras” (p.1); argumenta esto para decir que el discurso válido para la construcción de conocimiento nuevo *debería ser esencialmente diverso y multidisciplinar*.

“Hoy en día es común entender la percepción sensorial como un proceso activo de interpretación del mundo de acuerdo con expectativas, marcos conceptuales y teorías preexistentes”. (Organización del Bachillerato Internacional, 2013). Los estudios visuales permitirían a los estudiantes proporcionar a través de sus percepciones gran parte del contenido de sus propias experiencias.

El arte, dentro del campo de los estudios visuales, detona “la percepción y la representación como recursos “indispensables para captar propiedades esenciales del medio”. (Arnheim, R., 1993, p.35).

Para este autor, lo esencial de los mensajes es que “la visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas”. (Arnheim, 1993, p.20).

Sugiere, por un lado, que la producción de conocimiento se origina en la compleja capacidad humana de ser sensibles al mundo que percibimos, “una visión que nos ayuda a comprender que la percepción y la creación del arte visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente”, y por otro, que podemos experimentar con estos recursos cognitivos al darle significado a nuestras interpretaciones. En suma, para Arnheim (1993), “la perspectiva no es simplemente una adquisición preciosa, valiosa y apropiada, se reciba cuando se reciba, sino un mecanismo especial a ser utilizado cuando una necesidad bien definida lo exija”. (p. 41).

Específicamente para significar el potencial del arte dentro de la didáctica, Arnheim comenta sobre la expresión humana que el proceso de aprendizaje conlleva “el establecimiento de tipos de cosas y el descubrimiento de sus propiedades y funciones. Estas necesidades psicológicas las atienden magníficamente las artes, siendo ésta una de las razones de que hayan sido indispensables para todas las civilizaciones que conocemos”. (p. 43).

Y así define el potencial del lenguaje del arte: “(...) la dinámica de fuerzas dirigidas hechas visibles a los ojos. Mediante una hábil materialización de estas fuerzas dinámicas el artista expone su planteamiento” (Arnheim, p. 46). En consecuencia, el profesor de arte debe guiar a sus alumnos “hacia los medios de expresión dinámica”, donde “mirar el arte con sensibilidad significa rendirse a la guía de la forma dinámica.” confiando en que “la dinámica perceptiva (...) va más lejos; representa además las fuerzas de la mente” en donde la

complejidad de las acciones cognitivas, partiendo de la percepción “no son simple gimnasia mental, son formas de estar vivo, formas de ser humano”.(p. 45-48)

Esta visualidad, entendida bajo la contemporaneidad que se ha definido y permeada por las ideas de la Transmodernidad, para Rodríguez Magda (2004), incluye el acceso a múltiples realidades y es por esto que los objetos se vuelven mensajes en sí mismos y los conocimientos piezas de comunicación; y continúa diciendo, que “La desmaterialización del mundo físico genera un hiperrealismo de la imagen, la espectacularización de las experiencias un idealismo cultural” (p.149). Este pensamiento justifica, en el margen de este proyecto de investigación, que los conceptos viajen como mercancías que se revisten de significados experienciales, debido a que los estudiantes comprenden el poder de los fenómenos visuales fuera de una realidad única que los contiene, y lo hacen desde sus propias experiencias cotidianas con un mundo virtual, sensibilizados a la dinámica en continuo movimiento, que por otra parte, a ellos es natural. Por estas consideraciones, expresado por Maffesoli (1995):

Es necesario superar las categorías de análisis que han sido elaboradas en la modernidad, no porque haya que negarlas, sino porque hay que ampliarlas, conferirles un campo de acción más vasto, darles los medios para acceder a dominios que hasta ahora les habían sido prohibidos: por ejemplo los de lo no racional o de lo no lógico. (p.70).

Este aspecto contestatario atribuido al arte puede no ser exclusivo sino integrado a la Malla Curricular para dar oportunidad a cualquier estudiante de acceder a la lectura de su contexto, desde la Educación por el arte, inclinado o no hacia las prácticas artísticas, la oportunidad significa transitar por razonamientos sensibles “que se esfuerzan por comprender y no por juzgar todos los fenómenos, las acciones y las representaciones humanas por lo que son, y no en función de lo que deberían ser”. Es decir, que el perfil del estudiante integra la

percepción objetiva de la realidad desde perspectivas interpretativas que suman los conocimientos teorizados como estructurantes de nuevos saberes al filtrarse por el tamiz del arte que, desde estas concepciones permite la concreción de ideas que explican el mundo desde el propio mundo real, motivador y accesible del estudiante, y lo posicionan a él mismo como actor constructor de su propio conocimiento, que es activo, en acción directa con las cosas y situaciones de su entorno, aprehensor de las preguntas y respuestas de su ámbito contextual, porque “a través de la ampliación de la conciencia consideramos la vida en conjunto” (Maffesoli, M. p. 70).

Así, el arte como medio interdisciplinar, para la percepción de realidades consigue un momento en el que todo “parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma”. Y la comprensión de la gran diversidad de realidades individuales y colectivas permite hacer evidente que “el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida.” (Arnheim, R. p. 48.). Y así, desde la Educación por el arte, asumir que “la realidad social no es más que la expresión que hay que entender (...) transcendencia de un concepto inmanente que, según las épocas, ha tomado nombres diversos (...) entidades que informan el mundo real”. (Maffesoli, M. p. 71). Realidad transmoderna para la construcción e interpretación de una identidad, vocación e intereses también transmodernos.

Elliot Eisner (1972) apunta que los fines y contenidos de los programas de Educación por el arte, debieran responder, desde un enfoque contextualista a las necesidades particulares del estudiante y su comunidad, así como a los problemas que enfrenta la sociedad. En concreto, el arte subraya al contexto como referente y esto sirve para el trabajo de entender a

la dinámica de la sociedad y los logros que la cultura mundial ha tenido. Sin embargo, este autor apunta otra justificación que valida a la inclusión del arte en la educación: la justificación esencialista, y “destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer” (p.5). Suzanne Langer, citada por Eisner (1972) argumenta que el valor único del arte es que posee un modo no discursivo para conocer el mundo. Mientras el modo discursivo se basa en el método científico, y utiliza la lógica sistemática y la razón; lo no discursivo del arte aporta explicaciones intuitivas, y escribe:

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepto, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del término “comunicar”. Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento, el conocimiento genuino, la comprensión, es considerablemente más amplio que nuestro discurso. (p.6).

El estudiante, en innumerables ocasiones no encuentra como comunicar sus ideas, bien porque no halla los términos adecuados en su vocabulario limitado, o bien porque se trata de un conocimiento individual y original que ni el mismo se ha explicado con palabras. En este sentido el arte brinda herramientas que potencias la resolución de la complejidad de la comunicación y da salida a las explicaciones de los idealismos del joven, permitiéndole construir y ratificar su identidad. “Si se puede articular el arte a la vida, sí se puede asumir el arte como base de la educación” (Ruiz, 201, p.3).

La subjetividad de los discursos visuales, apuntala el recurso del pensamiento complejo para la construcción de conocimiento y sujeta la idea de utilizar el potencial del arte como medio interdisciplinar, debido a que posibilitan argumentos no discursivos a los discursos

racionales de las asignaturas de la Malla Curricular y de este modo se integran los discursos de los conocimientos formales con los informales facilitando la construcción de identidad del joven y aportándole herramientas para validarse, desde sí mismo, como actor de conocimiento y futuro profesionalista, más confiado y seguro de poder analizar, criticar y producir sus propias opiniones.

Por último, para colorar con una definición de arte, y así, aludir al campo disciplinar de la asignatura incluyendo un sesgo sociológico, tal como se ha tratado en el marco teórico, sirve Umberto Eco. Se ha expuesto que una vez proporcionados los sustentos de la coexistencia de actividades en la persona como intercambio complejo, y explicado que actúan en su totalidad, entonces lo que distingue al arte de cualquiera otra iniciativa personal, es que en el arte “todas las actividades van dirigidas a una intención puramente formativa (...) en el arte la persona (...) forma únicamente para formar, y piensa y actúa para formar y poder formar” (p. 14). Esta formatividad por supuesto alejada de la estéril concepción de forma-contenido-materia, sino más bien entendida la forma como “organismo, cosa estructurada que en cuanto tal lleva a la unidad elementos que pueden ser sentimientos, pensamientos, realidades físicas, coordinados por un acto que tiende a la armonía de esta coordinación (...) y que se postulan y esbozan en su hacerse”. (Eco, p. 15). Esta idea de Eco, permite integrar el hecho creativo artístico intencionado como intención de autoaprendizaje.

A su vez Herbert Read, citado por Ruiz (2015), define como fin de la educación, no otro que no sea impulsar “el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual” (p. 5) al mismo tiempo en armonía “con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p. 5). En concordancia con los valores que exaltan la contemporaneidad, que integra al individuo en el margen de la época tecnológica e intercomunicada, de la diversidad de discursos y opiniones, y de la complejidad de las relaciones humanas con y en el mundo “la

educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” (p. 5).

Estas consideraciones son pertinentes para este estudio de investigación, debido a que con los ejemplos de los estudiantes, se persigue demostrar que el potencial del arte, como vínculo, se podría explicar que es una especie de visor para la conexión de saberes individuales y compartidos, en la vivencia de una práctica interdisciplinar áulica, para redundar en el desarrollo del pensamiento complejo de los individuos como escaparate para el descubrimiento de la propia identidad, personal y social. Así permitir a los alumnos, realmente, desde ellos mismo, libres y autónomos, integrarse, curiosos y productivos, al mundo globalizado que les toca vivir, en su propio contexto, asumiendo las características de la contemporaneidad.

2.4 Los prefijos multi-inter y transdisciplinariedad

Si se consultan, definiciones propias de un diccionario como el de la Real Academia Española, se puede advertir que multidisciplinario significa “que abarca o afecta a varias disciplinas” (RAE, 2016), una explicación que sin mayores asperezas se aplica al campo de la didáctica, más queda limitada a la amplitud de las disciplinas que desde sus áreas específicas y conceptos singulares explica los fenómenos sin procurar entender los enfoques de las demás áreas; por lo que habría que analizar el concepto interdisciplinario, que se define como lo “dicho de un estudio o de otra actividad: que se realiza con la cooperación de varias disciplinas”. (RAE, 2016). La asociación de estos términos termina por abrir un horizonte hacia la combinación de saberes, pero todavía sin precisar la forma de hacerlo. Mientras que, el campo de estudio que logra un acercamiento más preciso a la conceptualización actual de la

combinación y extensión de *multi* o *pluri*, e *inter*, asociado a disciplina, es lo encontrado en la revista Argentina de Microbiología que apunta que “en un equipo multidisciplinario, investigadores o profesionales provenientes de diferentes campos del conocimiento cooperan para solucionar un problema utilizando las teorías y metodologías de sus propias disciplinas.” también alude a la forma de hacerlo, analizando que “la interdisciplinariedad combina las teorías o metodologías de cada una de ellas en una forma novedosa, creando nuevas disciplinas.” Además, agrega que el hecho de trabajar junto a otro representante de ciencias, muestra un compromiso y un respeto mutuo por el trabajo y la organización. De cierto modo, estas comprensiones son útiles a la tentativa de esta investigación porque en la Malla Curricular que se intenciona vincular a través del potencial del Arte, subyace el pensamiento científico. Es decir que en el currículo interactúan saberes racionales estructurantes con mayor peso que los saberes enfocados a exaltar lo sensible.

Esta idea que surge en el campo de las Ciencias Naturales, es mayormente definida por Basarab Nicolescu (1998) quien, en paralelo al significado del pensamiento complejo, logra la mixtura de estos conceptos y para su compleja composición, dice de la Transdisciplinariedad, que es un término que “fue inventado en su momento para expresar, sobretodo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la *pluri* y de la interdisciplinariedad.” (p.3).

De este modo para el ámbito de la didáctica quedará comprendido que transdisciplina se refiere al logro de hibridación compleja entre áreas de conocimiento, que en el aula, al estar los estudiantes en contacto con una Malla Curricular común y variada solucionando problemas de comunicación a través del arte, consigue con el prefijo *Pluri* o *Inter* la creación de conocimientos reflexivos nuevos y originales; lo que vendría siendo, sin serlo propiamente, una

disciplina proyectada hacia la transdisciplina. A través del filtro del arte, la multidisciplina está presente de forma colaborativa, por lo que entonces se trata de un pensamiento que funciona interdisciplinariamente.

2.5 Aspectos sobre la formación de la personalidad creadora

En los márgenes de la didáctica en general y, tal vez, con mayor acentuación, en la Educación por el Arte, no se puede transitar sin tomar en cuenta al contexto epocal y a los modos de producir y pensar de actualidad, que demandan la apertura del pensamiento apostado en el privilegio de la razón en conjunto con la sensibilidad, tanto para visionar los quehaceres cotidianos y urbanos integrados en el individuo para el desarrollo de cualquier enseñanza, como para guiar y organizar las prácticas de quienes imparten cursos de arte. El arte de todos los tiempos se ha ajustado a las condiciones de su entorno y esa es justamente una de sus cualidades, esta característica perceptiva de las formas de los signos en contexto, sujeta al espacio áulico, abre camino para la siguiente concepción de Anton Ehrenzweig (1973) “las formas no son realidades que se presentan de una manera inmediata a la perfección, sino que exigen, por el contrario una labor de entrenamiento” (p.207). Es decir que la visión del arte en general es parcial y sincrética, y que es en cierta medida, una *puesta en escena* cada vez que se intenta por lo que a pesar de planear un resultado, no necesariamente se arribará a este.

El proceso es parcial también, tanto si se decanta hacia el desarrollo excesivo de la técnica, como si lo hace hacia la reflexión, o si insiste en privilegiar la imaginación. Lograr un equilibrio favorecedor entre lo que se planea y lo que será el resultado es difícil en tanto el artista plasma desde su sensibilidad y contexto por un lado, sin embargo también, en busca de

profesionalización, se ciñe en sentido estricto a reglas de composición y técnica. La misma obra entrega denotativa y connotativamente una sinécdoque compensatoria donde, en algunas partes, gana la técnica y en otras la imaginación o la sensibilidad.

Para la Educación por el arte, eliminar esta exigencia de anticipar el resultado otorga libertad creativa y fortalece, inconscientemente, el resultado. Aunada esta visión a la extensión de saberes en posibilidad de interactuar, metafóricamente, la incertidumbre acerca de un resultado alienta la construcción de conocimientos novedosos y de reflexiones creativas y significativas; el proceso permite que la planeación curricular tenga con cierto grado de conciencia el propósito de intencionar, en el curso de la práctica, la inconciencia. Como apunta Ramón Cabrera, aludiendo a Ehrenzweig: “El pensador con capacidad creadora tiene que tomar medidas y decisiones provisionales sin haber sido capaz de visualizar su relación precisa con el producto final” (Cabrera, 2012, p. 230).

Y continúa argumentando que existe una concepción metafórica en Paulo Freire cuando se refiere a la palabra *mundo*, buscando significar que los lectores lo que intentan es describir el concepto entorno, contexto y realidad, integrado. La educación por el arte, bajo estos términos necesariamente apunta a poner a funcionar al arte como una herramienta reveladora de realidades, de significaciones y de experiencias. Así el arte queda lejos de evidenciar únicamente un solo rasgo cultural. Entra en la dimensión de lo complejo.

La educación, requiere de una labor consciente en la integración de los contenidos más actuales y de las experiencias de los sujetos que aprenden, para verdaderamente estar en posibilidades de habilitar el desarrollo integral del individuo. De lo contrario, alumno y educador, quedarán varados en problemáticas, sí documentadas, pero superadas. Aunque se hable de competencias y se traten de enfocar, habilidades unidas a las actitudes, “será difícil despojar

de sus orígenes pragmáticos” a este concepto que tenderá a decantarse hacia “el entorno neoliberal y utilitario dominante”. (Cabrera, 2012, p.185).

La trayectoria de la educación artística, ha privilegiado desempeños en una secuencia lineal de la historia del arte, cargada de información y de experimentación plástica inclinada a imitar los cánones establecidos. Esto ocasiona que difícilmente el estudiante pueda acceder a una postura personal, reflexiva y de propuesta contextual, en la que sea su propia realidad, marcada por la contemporaneidad, la que se estudie y proyecte.

Dentro del currículo, la clase de arte, la mayoría de las veces, se vuelve solo un taller de experimentación y se desperdicia el potencial del alumno y del arte como área de conocimiento capaz de retar al estudiante y de aglutinar saberes. Emplazar la escuela desde la simbología del arte contemporáneo significa, “someterla a un proceso ininterrumpido de dinámicas críticas y reflexivas sobre sí y sobre sus tareas de formación y socialización”. (Cabrera, 2012, p.184).

Algunos esfuerzos en Latinoamérica, lograron implementar la idea de que la escuela debía ser un proceso continuo, siempre en proyecto, donde el espacio áulico estuviera constituido por todo el que sujetara a la comunidad educativa, es decir más allá de la escuela, considerado, al espacio, como ámbito de expresiones culturales, sociales y psicológicas del individuo.

Ana Mae Barbosa, entre otros Latinoamericanos, organizaron metodologías que superaban los modos tradicionales y dejaban ver, con creces, mayormente satisfechos a los estudiantes, que, aunque suene idealizado, llegaban a autorregularse en su propia enseñanza y aprendizaje, no se formaban para la escuela, sino para la vida; fueron esfuerzos que dotaron de sentido crítico, sensibilidad y empoderamiento al estudiante, a través de validar sus propias

emociones, abriendo paso a la creatividad. En estas visiones se producen acciones que enmarcadas en lo mental, es decir en el proceso de pensamiento, y en lo sensorial, refiriendo la capacidad de percibir con los sentidos, el entorno, se aterrizan prácticas de creación artística, aunadas a la lectura de las obra de arte de cualquier época y ligadas al marco contextual del individuo.

¿De dónde se podrá obtener la materia prima para impulsar la operatividad del individuo creativamente? Desde estas concepciones, cabe una respuesta: Desde sus propios recursos, desde lo que ve, lo que siente y organiza intelectualmente.

Según apunta, Cabrera (2010) “al paso del tiempo nació la idea de que el educador del arte debía buscar que la escuela se convirtiese en una escuela de la imagen”. Aunque no de manera declarada, esta necesidad, subyace en la búsqueda incesante de la Reforma Educativa Mexicana, por dotar de identidad al estudiante de EMS; y, ¿Qué es la identidad sino la frontera entre los límites propios de cada individuo y los del ámbito que lo conforman, unidos en un todo complejo, cambiante e interdisciplinar?

La percepción de un objeto visual, será siempre parcial debido a que cada producto es una invitación abierta al diálogo; en sí misma cada imagen es un proceso inacabado.

El proceso es parcial también, tanto si se decide por el desarrollo excesivo de la técnica, como si lo hace hacia la reflexión, o si insiste en privilegiar la imaginación. Lograr un equilibrio favorecedor entre lo que se planea y lo que será el resultado es complejo, por lo tanto el propio proceso es una plataforma para problematizar discusiones abiertas con los estudiantes de arte.

El individuo que desarrolla su potencial creador, plasma también una parcialidad, desde su sensibilidad y contexto por un lado, sin embargo también, en busca de

profesionalización, se constriñe en sentido estricto a reglas de composición y técnica; y toma decisiones que le satisfacen y otras que no; cabe el azar, la incertidumbre y la confrontación con el error, factores todos aceptados en el discurso contemporáneo del arte, en donde el proceso puede ser más importante que la obra terminada, y en los planteamientos ideológicos de la Trasmmodernidad, flexible a la variedad de voces y situaciones.

Es obligado, desde la educación por el arte y para quienes persiguen intencionalmente la el desarrollo integral en el marco de la creatividad y la expresión artística, preguntar por un método para la producción áulica. En el mismo campo del arte, a finales del s. XX ha imperado la producción simbólica, en la que las propuestas ya no tienen que ver con un efecto contemplativo sino con la búsqueda de reflexiones, dialogo, planteos críticos y nuevas cualidades ideo-formales. El dominio intertextual abre, de manera natural, un camino para la interdisciplina.

En los conceptos de Eisner sobre el método, se encuentra que aunque en didáctica de la imagen no se debería de aludir propiamente a un método, en sí, existe método a partir de la intención y el propósito de un curso que visiona en su generalidad la dinámica del grupo y procesos diversos que integran los conceptos fin, orden, complejidad que son una especie de secuencia que si ser específica, es una especie de pasos, como cualidades que integran un método. El método está contenido en la propia naturaleza de la materia y en el modo de visionar el arte por parte del docente. (Cabrera, 2014).

Asimismo, como parte integral del método, en los procesos creativos se inserta uno de los conceptos que en la transmodernidad actual están haciendo eco al permear no solo los ámbitos educativos y artísticos, sino los modos de pensar y de percibir la realidad, se trata de la complejidad, misma que Edgar Morin explica en su amplitud y condición de *bucle*, es decir que

al expandirse y retornar puede ser que, una idea o pensamiento, no llegue al mismo punto y comprenda incertidumbres y errores. Para Morin (2014), lo complejo está íntimamente relacionado con el azar. “Para comprenderla mejor, es necesario aceptar la existencia de una cantidad innumerable de dimensiones e interacciones entre el orden, el desorden y la re-organización continua” (p.4).

Siguiendo a Johannes Itten (Cabrera, 2014), “el estudio de los temas estructurales y de las formas subjetivas, el de los contrastes polares y los ejercicios para relajar la tensión del estudiante y aumentar su capacidad de concentración” (p.40) dan resultados fructíferos.

Para Juan Acha (2016), las ciencias y el arte poseen una directa interacción, solamente que en los pueblos Latinoamericanos las mismas Universidades se han dedicado a fomentar un desequilibrio al dejar de lado al arte privilegiando una u otra área específica, y al valorar con mayor peso a las ciencias exactas, argumenta: “el desarrollo de las ciencias se traduce, en toda sociedad, en avances (...) de progreso de la cultura material, avances (...) siempre favorables a un incremento de la cultura estética”. (p. 2). Esta declaración resulta abrumadora para el ámbito de la didáctica, en cualquier sentido, pero mucho más para el educador de arte, cuyo propósito más íntimo, en cierta medida, está relacionado con el intento de motivar la expresión integral de su estudiante y revelar su talento creativo para mejorar su habitat. Cabe destacar que la sensibilidad se educa y se cultiva. (Cabrera, 2014). Sin embargo, no se basta a sí misma sin la vinculación con la práctica, la experiencia sensible, el reconocimiento de las percepciones y los conocimientos teórico conceptuales del arte.

La mirada de Laszlo Moholy-Nagy, considera que la personalidad creadora tiene que ver con adquirir seguridad en la intuición(...) y para lograrlo no solo se debe procurar generar un espacio de confianza entre el vínculo del docente y el dicente, sino que él primero

como orientador de los estudiantes era también un aprendiz y vivía los procesos; para este autor, incluso era necesario realizar ejercicios de relajación antes del proceso creativo, ahondar en el encuadre de confort del grupo; en realidad, este "estar con uno mismo" era muy importante para el descubrimiento de la propia personalidad (Cabrera, 2014, p.41).

En el reto de conjugar objetividad y subjetividad, realidad e imaginación, introspección y extraversión, se operan cargas emotivas y de tipo racional intelectual, en un intercambio permanente de pesos y roles que detonan los procesos creativos; paradójica y espectacularmente, son estas polaridades las que pueden dotar a la Educación por el arte, de un espacio privilegiado en los diseños curriculares, para entender y hacer trascender el pensamiento crítico de los estudiantes.

Sistemáticamente el arte opera integrando lo cognitivo con lo emotivo y lo imaginativo [búsqueda de la educación por competencias] el trabajo a realizar, para conseguir el momento de ese estado *creativo*, como el artista, requiere primero:

tomar conciencia de las posibilidades que tiene a la mano para cumplir con sus ideales profesionales, y luego elegir algunas de esas posibilidades para formular problemas o soluciones que concreten sus intenciones, deseos o tendencias artísticas; la toma de conciencia incluye la inconsciencia. (Cabrera, 2000, p.80.).

Para Paulo Freire, en asociación con personalidad creadora y considerando la capacidad para construir sueños, en una simbiosis de conciencia e inconciencia para el proceso de aprender, “la mejor manera de acercarse es distanciarse de la teoría”. (Freire, P. 2000).

2.6 Consideraciones para el concepto identidad

Hablar de una educación integral, significa en última instancia abordar el propósito de construcción de identidad para el joven estudiante de EMS, planteado en la perspectiva de la Reforma Educativa imperante, por lo cual se considera necesario revisar este concepto subjetivo desde filosofías mexicanas.

Para José Martín Hurtado Galves (2011), “La educación formal depende, en buena medida, de los valores que le asignemos a la identidad de los diferentes sujetos históricos” (p.1). En esta tarea, si bien, estas visiones están alejadas en tiempo de la situación observada, son ideas que han contribuido al rumbo actual de la visión pedagógica. Se tomarán las deferencias y reflexiones sugeridas por Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos, Zea, todos autores que entendieron la cultura y el desarrollo contextual de México, y que perfilaron la significación hacia la epocal que nos atañe, y que entendemos como nuestra realidad; además se incluirá el enfoque contemporáneo sobre Latinoamérica de la *Didáctica de la liberación* de Luis Camnitzer.

Desde las revisiones textuales de Hurtado Galves (2011), para Antonio Caso, “sin la idea de una finalidad consciente o inconsciente, es ininteligible el vivir” (Caso, 1985, citado en Galves, para.3) (...) “un pueblo que se educa nomás en la ciencia; es un pueblo sin entusiasmo, sin ideal” (Caso, 1985, citado en Galves, para. 10) y como destino marca para el mexicano el ser “profundamente humano “. En el terreno educativo, la identidad estaría marcada por los propósitos cognitivos, así las actividades carentes de significación para el individuo no aportarían desarrollo a su identidad; el segundo enfoque abre la puerta a la inclusión del Arte para el desarrollo integral, como contrapunto natural a la construcción de conocimiento a través de asignaturas con perfil científico y a la inclusión de un ideal edificado desde la visión del

estudiante joven, en donde su esencia como ser humano estaría marcada por el reconocimiento de saberse único, propietario y responsable del perfil de su individualidad como sinónimo de identidad, incluso de “un mirar hacia fuera desde un dentro que no acaba de construirse si no es precisamente por la relación que se tiene con el exterior” (Caso, 1985, citado en Galves, para. 11). En este último punto, se advierte una similitud con los conceptos duales de individuo global vertidos por los discursos de la transmodernidad y por la facultad de organizar la percepción para lograr la expresividad, atribuida a la práctica artística.

De acuerdo a una idea compatible y canónica en Benedetto Croce (1998, p.1) ya se advierte, desde el siglo XX, que el poder creativo de los hombres se guía por la creencia de que el arte organiza la mente y “como forma de creatividad, es un criterio más revelador que las ciencias, y que lo bello en el arte depende del hecho de trasladar con acierto a formas comunicables una percepción fundamental en la mente del artista”. Según, la postura de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, en opinión de Miguel Ángel Lupiañez (2016) en el reconocimiento de que la teoría no está reñida con la práctica, el aprendizaje y la enseñanza vivencial “trasciende el simple cúmulo de conocimientos y parte de los principios rectores de nuestras vidas y de nuestra interioridad”, es justamente en los conocimientos acumulados por cada individuo en donde están “todas las habilidades para la creatividad y la iniciativa”. (p.1).

Para José Vasconcelos (citado en Galves, 2011):

Todo pueblo que aspira a dejar huella en la historia, toda nación que inicia una era propia, se ve obligado por eso mismo, por exigencias de su desarrollo, a practicar una revolución de todos los valores y a levantar su edificación provisional o perenne de conceptos. (Para. 21)

Adaptar esta visión al campo de la educación por el Arte significa dar permiso a integrar el perfil de audacia y originalidad creativa al joven estudiante desde la plataforma de su propia época contextual, aspectos que persigue la educación por competencias en EMS.

En Vasconcelos se intuye el discurso transmoderno ya que se haría necesario acoger los conocimientos y los rasgos de otras culturas para adaptarlos a las circunstancias del contexto mexicano, generar un tercer discurso integrador, para dotar al individuo y a la sociedad de una identidad con carácter universal. Entre otros en dos aspectos se destaca el enfoque inclusivo para el arte en la educación, ya que para este autor “es la emoción la que nos forma, informa y nos hace vivir lo propiamente humano” (citado en Galves, 2011, para. 28), es por esto la consideración de que la raza latina debe expresarse a través del espíritu. El discurso es una especie de invitación para que se actúe “por gusto, entusiasmo, inspiración, emotividad y, aunque esta manera de actuar se da sobre todo en el arte y la religión, la escuela es la que cumple la labor de socializar al mexicano de acuerdo con esta concepción pedagógica” (citado en Galves, 2011, para. 19).

El pensamiento de la *Didáctica de la liberación* del autor uruguayo Luis Camnitzer (citado por Robles, N.D., para 1), ” muestra un camino posible y creativo para pensar la realidad a través del arte, proponiendo situaciones de cruces y encuentros entre las imágenes, las palabras y el mundo”, visiona al arte como “herramienta para admitir nociones de modo contundente, para darle un contorno concreto a ideas que de otra manera permanecerían en el espacio cerrado de la conciencia individual”.

Para Camnitzer el arte fue sustraído de las promesas educativas, al ingresar, si es que se tomaba en cuenta al interior del aula, básicamente desde un enfoque histórico o puramente mecánico. Y afirma que, más allá de esto, es posible considerar que en los países

latinoamericanos: "...el arte, la educación, la poesía y la política convergen, y lo hacen por motivos enraizados en la propia América Latina." Entonces, cabe pensar que el arte, como potenciador, es un buen lector de los contextos (Robles, M., N.D. pag. 2).

Con respecto a la vivencia del individualismo y la búsqueda de construcción de identidad, siguiendo a Camnitzer (citado por Robles, N.D. para 3). "El arte ofrece una dimensión de calidad temporal porque propone situaciones intensas para la vida de los hombres, principalmente para la vida en comunidad ya que ninguna práctica artística se revela individualmente". Es decir que la experiencia artística delimita el tiempo y al individuo pero en contexto.

La posibilidad de desarrollar el pensamiento complejo y crítico, radica en que el arte, desde un enfoque Latinoamericano, "como forma de conocimiento se acerca al escepticismo antiguo que indaga constantemente pero sin llegar a sostener afirmaciones válidas para toda la realidad". "En este sentido, definiríamos como arte latinoamericano a aquello que no se instala bajo el yugo de ninguna verdad sino que se encarna como realidad. Arte como aquello que trabaja para permitir a los sentidos y a la percepción mostrar las veladuras y los pliegues del mundo en que vivimos, y en esta afirmación de la complejidad de lo real se advierte la huella de sus coordenadas políticas." (Robles, M. N.D., pag. 4).

Tanto Antonio Caso como José Vasconcelos lograron concluir que era necesaria la formación de otro tipo de individuos, "a partir de darle sentido a su existencia desde una nueva forma de vida. Ambos coinciden en que ni la razón ni la ciencia son los medios para lograr los valores humanos" (citado en Galves, 2011, para. 27).

Para Samuel Ramos (citado en Galves, 2011, para. 41), la identidad del hombre está en continuo proceso haciendo caso a los impulsos que nacen de sí mismo. Cabe en su visión

pensar en que el individuo se actualiza constantemente en sus propósitos, y es una idea que evoluciona y se transforma. “Lo mejor, para no equivocarse, es considerar que no existe ningún modelo de lo mexicano” (Ramos 2002, citado en Galves, 2011, para. 41), este autor plantea un avance hacia el concepto de pluralidad para los mexicanos, sin embargo, entendiendo que copiar el pensamiento europeo no daría cabida a la originalidad.

Para Leopoldo Zea (1953 citado en Galves, 2011, para. 53)

Todos los pueblos siempre tienen algo que decir; algo que aportar a la experiencia del mundo; y la universalidad de este aporte se encuentra en la capacidad (...) para hacerse comprender y comprender a los otros (...) No comprender esto es lo que ha incapacitado a los hombres y culturas para lo universal.

En este tenor de universalidad, hoy entendido como globalidad “sólo existen los hombres determinados y particularizados por sus propias circunstancias” (Galves, 2011, para. 57).

En aporte a la búsqueda de desarrollo de la identidad en la etapa de la EMS, sirve la idea de Zea (1992, citado en Galves, 2011, para. 59): “Todo hombre, o pueblo, se asemeja a otro ser por poseer una identidad, individualidad y personalidad. Esto es lo que hace, de los hombres, hombres, y, de los pueblos, comunidades humanas”.

Desde estas ópticas una educación integral, significaría entonces y en todos los casos la composición de argumentos cognitivos, emocionales y perceptivos que solo el individuo que los expresa comprende, el contraste de estos con los del grupo generacional con el cual se vive la experiencia educativa y también, estos nuevos discursos, unidos a conocimientos compartidos teorizados. Para la construcción de identidad hay que observar lo que se conoce y es familiar al individuo como punto de partida. La percepción es selectiva, y el joven estudiante de

preparatoria verá lo que esté en su propio horizonte, y en el modelo de su contexto epocal, cambiante y solidificado en la fuerza de una identidad mexicana en movimiento.

2.7 El desarrollo integral de la identidad desde los Estudios Visuales

Los estudios visuales potencian el imaginario cultural social de los estudiantes de EMS debido a que la percepción es selectiva y las experiencias forman parte del conocimiento individual que complementa nuestra manera de ver y a que abren una plataforma para la conexión de una gran saberes multi e interdisciplinarios.

Como apunta José Luis Brea (2009), al citar a Susan Buck-Morss: “El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de la imagen: sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura”. Cada persona ve, por decirlo de algún modo, lo que quiere o busca ver y en este sentido la selectividad que caracteriza a la percepción permite a los estudiantes entrar en diálogos personales con aquello que miran y así generar nuevos enfoques culturales integrando sus experiencias y opiniones al construir conocimiento. Bajo este enfoque es importante considerar también el momento en el que ocurre el contacto de recepción con la imagen, ya que, para el ámbito educativo, se abre una puerta a la contextualización de momentos históricos diversos, para así poder ampliar el campo disciplinar como instrumental para analizar cualquier fenómeno artístico asociado a la imagen. [Entendida esta en un sentido amplio y abarcador de cualquier manifestación estética artística].

Como respalda Brea (2009), “De este modo, podríamos distinguir bien claramente el objeto (y sobre todo la dinámica de relación analítico-crítica con él) de, por un lado, la Estética y la Historia del Arte, y por otro unos Estudios Artísticos que, como tales, se constituirían

básicamente entonces como “estudios (culturales) sobre lo artístico”, es decir como estudios orientados al análisis y desmantelamiento crítico de todo el proceso de articulación social y cognitiva del que se sigue el asentamiento efectivo de las prácticas artísticas como prácticas socialmente relevantes”. Los estudiantes tienen la capacidad, desde los estudios visuales, de desarrollar un verdadero sentido crítico frente a lo que ven, y a no ser complacientes con discursos estandarizados, ni exclusivamente desde la historia del arte, ni tampoco desde el campo cerrado de los estudios culturales con relación al arte, haciendo así, la distinción entre expresiones culturales, el arte como hecho histórico y las expresiones artísticas merecedoras de reflexión crítica.

Los estudios visuales fortalecen el espectro de sensibilidad y entendimiento de la sociedad y sus expresiones culturales, debido a la conexión de ideas multidisciplinares alrededor de un fenómeno visual, mismo que suscita múltiples opiniones que en sí mismas, de origen, no son totalizadoras, permitiendo transferencias de valores entre los distintos aspectos de la sociedad, al integrar sus visiones, tradiciones, constantes y divergencias frente a otros enfoques. Expresado de otro modo, por el mismo Brea (2009) “tan pronto como tales estudios culturales sobre lo artístico” se constituyen sobre bases críticas, se derrumba el muro infranqueable que en las disciplinas dogmáticamente asociadas a sus objetos separaba a los artísticos del resto de los objetos promotores de procesos de comunicación y producción de simbolicidad soportada en una circulación social de carácter predominantemente visual.

Este derrumbe de fronteras entre los campos disciplinares consigue que a través del intercambio de reflexiones y análisis se soporte lo que los estudios visuales entienden como la producción de significados culturales a través de la visualidad.

Para la experiencia de un taller experimental de prácticas artísticas, el intercambio de opiniones, la apertura al diálogo sobre temáticas diversas con relación al arte, dependiendo su análisis desde los contextos que se establezcan, los estudios visuales permiten aclarar que no se trata de formar artistas, sino, propiciar el aprendizaje desde las personas como constructoras de conocimientos sociales, como comenta Brea (2009) un sentido extendido de la significación de *ver*, (sujeta en amplio sentido al acto de aprender):

“...Que todo ver es entonces el resultado de una construcción cultural –y por lo tanto siempre un hacer complejo, híbrido- podría ser entonces el punto de partida básico sobre el que sentar el fundamento y la exigencia de necesidad de estos estudios. Sobre el reconocimiento del carácter necesariamente condicionado, construido y cultural –y por lo tanto, políticamente connotado- de los actos de ver: no sólo el más activo de mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado, insisto, sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las... y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio, sometimiento, control ... que todo ello conlleva. (p. 7).

El soporte de carga simbólica que poseen las expresiones artísticas, los contenidos históricos que encierran, el peso de los arquetipos y los valores culturales otorgan el entramado ideal para que en el ámbito educativo se produzca la construcción de conocimiento individual y autoconsciente, en la vivencia de valores de la práctica artística, integradora, que humaniza al estudiante.

Decir todo lo anterior soporta la idea de buscar argumentos para sostener que los estudios visuales fortalecen el imaginario cultural social del estudiante, en este sentido, Appadurai, citado por Brea (2009) concluye descriptivamente sobre la potencia de los estudios visuales, como saberes de “la vida social de los objetos visibles”, recordando que la vida social a

la que se hace referencia “no es nunca ajena a su inscripción en unas u otras constelaciones epocales, en unos u otros ordenamientos simbólicos y (trans) discursivos, ni tampoco obviamente a su pertenencia a unas u otras “formaciones culturales”: a unos específicos entornos cognitivo-disciplinarios y los campos socialmente regulados de prácticas comunicacionales que se asocian a ellos”. (p. 6).

Cada expresión visual tiene sus códigos, su forma de comunicarse, la magia de su poder asociativo con las otras artes, las teorías que les soportan, las lecturas que sugieren; sin embargo, y al mismo tiempo, poseen también una salida para la libre interpretación; todo esto aunado al entorno que proponen los estudios visuales, en tanto será indispensable distinguir el signo en estado asociativo hacen de la lectura visual un imaginario rico culturalmente, y convertido en “actos de ver extremadamente complejos que resultan de la cristalización y amalgama de un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales (...)) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades...”.

Los códigos simbólicos potencian el interés del receptor por el objeto artístico, desde su propia sensibilidad perceptiva, desde sus experiencias, su memoria y finalmente desde la capacidad individual de realizar conexiones significativas con el entorno cultural y social a partir del fenómeno visual que se presencia.

Los estudios visuales como punta de lanza teórica en el modelaje de un taller de prácticas artísticas, permitiría preguntarse y reflexionar: ¿Por qué sería importante mirar al otro y dejarnos mirar?—para la construcción de un yo colectivo e individual capaz de mirarse—cara a cara y de reconocerse en los talentos y las debilidades de la sociedad, flexibilizando su mirada a

la comprensión de los saberes y sentires humanos con una frontera de criterio amplio, adquiriendo verdaderamente mentalidad global , y no simplemente un sentido de globalidad apoyado en la parte teórica que valida la ampliación de la información al desdibujarse los contornos: Potenciar la cultura social. Apunta Brea (2009) “(...) el sujeto se construye en relación a la irreductible multiplicidad de sus incontables apropiaciones de imagen”, así “la comprensión activa de toda la dinamicidad procesual en base a la cual la constitución del yo y sus imaginarios se juega en procesos complejos de producción y consumo de relación con la visualidad cultural. (p. 9).

Para María de la Luz Casas Pérez (citada por Ayala, H. y Béjar R. 2005, p.12) lo que está en el escenario de las nuevas maneras de comunicarse y visionar el mundo de cara al siglo XXI, son las opciones que tienen los individuos al “disponer de un mayor número de repertorios simbólicos que les permitan presentarse socialmente como portadores de identidades múltiples, entre las cuales, sobresale la identidad nacional, despojada de sus connotaciones “duras”, siendo uno más de los rasgos culturales del sujeto global”; desde esta mirada el joven contemporáneo queda sujeto a la elección de sus propias alternativas como individuo, desprovisto ya de los estereotipos que se han atribuido de facto al mexicano.

Esta condición, para un estudiante representa por un lado, el reto de elegir los aspectos que simbólicamente lo constituyan en el modelaje de su propia identidad como ser individual y colectivo, y por otro, el riesgo de perder algunos valores que la cultura mexicana pudiera pugnar por conservar.

En el marco del aula, en la experiencia artística, la permanencia de símbolos intertextuales es innegable.

2.8 El concepto autopoiesis

Poiesis es un término griego que significa producción. En primera instancia Autopoiesis significa entonces autoproducción (Mariotti, 2006, p. 1); según Roldos, E. (2008) aludiendo a Maturana,

son la conciencia (...) estos se constituyen de una red de procesos que logran transformar componentes pero en los que el mismo sistema maneja su identidad con relación al entorno. La autopoiesis designa la manera en que los sistemas mantienen su identidad gracias a procesos internos en que auto-reproducen sus propios componentes”. (p.1).

Aunque esta concepción proviene de la Biología, el propio Maturana extendió el concepto a la operatividad de las transformaciones de la convivencia y de la comunicación humana donde estableció que los sujetos autopoieticos son capaces de realizar las definiciones sistematizadas de su acoplamiento al entorno.

Desde una teorización sociológica Luhmann, citado por Roldós(2008) propuso un nuevo paradigma: “el de los sistemas autopoieticos, como producto de una reflexión interdisciplinaria sobre los exitosos desarrollos de otras disciplinas”. La aplicación del concepto de autopoiesis a los sistemas sociales implica que el carácter auto-referencial de estos sistemas no se restringe al plano de sus estructuras sino que incluyen sus elementos y sus componentes, es decir, que él mismo construye los elementos de los que consiste” (p.1).

Metafóricamente desde una concepción humana ajustada a la didáctica, y pasando el concepto a un nivel cognitivo, los estudiantes autopoieticos aluden a esa “capacidad universal de todo sistema para producir estados propios bien diferenciados enlazando a estos las operaciones propias del sistema gracias a la auto-organización de éste (...) el cual permite las operaciones auto-referenciales”, siempre y cuando se observe en un proceso en el que en la

transferencia de lo físico a lo cognitivo se den cadenas de sucesos y: “sólo es posible gracias a que el significado de un sistema es posibilitado por procesos de comunicación” Esto es lo que sucede en el proceso de auto-organización que, a su vez, crea valores propios en forma de memoria del sistema, de redundancia o de auto-referencia” (Luhmann, p. 2)

En 1974, apareció el concepto de autopoiesis en la literatura internacional [atribuido a Varela, Maturana y Uribe] desde una concepción biológica principalmente, aludiendo a la posibilidad de los sistemas vivientes de reproducirse por sí mismos de manera indefinida y significando así la facultad del sistema para ser producto y productor simultáneamente.

Siguiendo a Maturana y Porsen (1985) “el término expresa lo que él llamó el centro de la dinámica constitutiva de los sistemas vivientes. Para vivir esa dinámica de forma autónoma, los sistemas vivientes necesitan obtener recursos del entorno en el que viven” (p. 51), es decir que, bajo esta concepción, los sistemas tienen ciertas características de autonomía y de dependencia a la vez.

Este supuesto paradójico, no se comprende del todo desde una forma de pensar linear y binaria en la que solamente caben el sí y el no; la autonomía y la dependencia que caracteriza a los seres vivientes, se juzga mejor y con mayor amplitud desde un estilo de pensamiento más abierto y compatible con la idea de conceptualizar un sistema de interacciones pensantes, mismas que son dinámicas. Este modelaje de pensamiento es en esencia lo que Edgar Morin nombra pensamiento complejo (citado en Mariotti, 2006, p. 1).

Hay dos conceptos que para Capital (1998) definen un sistema autopoietico, considerando a Maturana y son las condiciones que se dan en donde a pesar de no estar en

equilibrio perfecto el sistema logra “mantener una estabilidad estructural absorbiendo energía del entorno o autorregulándose continuamente”.

2.9 Aspectos de la trasnmodernidad y la generación net

Una de las conclusiones más importantes con respecto al modo en el que los jóvenes hoy en día aprenden, es que procesan la información de manera diferente a la de otras generaciones pasadas. Éste nuevo estilo de aprendizaje es de interés para el campo educativo.

Según NormaTapia (2010) definida por Diana Oblinger, el conjunto de jóvenes estudiantes actuales pertenecientes a la llamada *generación net* son los que nacieron, crecieron, y desde la infancia han recibido cargas de estimulación audiovisual del mundo de las imágenes, misma que ha desarrollado en ellos una variedad de “estrategias mentales distintas para aproximarse a la realidad, un conjunto de habilidades y actitudes diferentes a las de (...) sus padres y sus maestros, con quienes deben convivir en armonía y comunicarse con claridad para lograr la construcción del conocimiento”. Para establecer entonces una comunicación adecuada hay que partir como lo señala la pedagogía de Freire del propio estudiante y su contexto, y asumir que hoy está en una época dinámica de constantes rediseños; para Oblinger, resulta un reto inigualable considerar que efectivamente los jóvenes actuales tienen el privilegio de producir transformaciones para el mundo, advierte las potencialidades intelectuales del joven *net* “por los recursos que es capaz de manejar en procesamiento paralelo”, tomar en cuenta este factor abre camino a la interdisciplinariedad, al pensamiento complejo (en niveles de dimensiones), a la observancia de realidades sensibles y al discurso del *tres* del que habla la transmodernidad.

De igual manera hay que recapacitar, en el ámbito educativo, acerca de otras características como son “los períodos cortos de atención o la tendencia a la rapidez y a la superficialidad”, cualidades que requieren apoyo. Tapia, sigue a Oblinger y observa que “la escuela debe atender los estilos de aprendizaje de esta generación y promover estructuras académicas más flexibles que permitan la manifestación y el aprendizaje de los distintos estilos de aprendizaje”. La propuesta apunta la idea de autopoiesis, en donde el joven es producto y productor, individuo y ser colectivo.

Los jóvenes de hoy, llamados millenials, hacen una lectura rica y compleja de los contextos, como expresa, Olga Nelly Estrada (2003) su tesis titulada *La lectura como fuente de creatividad, conocimiento y formación en los alumnos del nivel medio superior*, “son capaces de dar significados diferentes a los que les proporciona el mundo globalizado y lo pueden codificar en su propio lenguaje, de descodificar los argumentos, políticos, publicitarios, sociales, a través de las nuevas tecnologías y de cuestionar al mundo”.

Al respecto, habría que considerarse el concepto de identidad (ya que lo persigue la EMS) y por tanto el de ciudadanía. Tapia (2010) en su artículo *Educar para la ciudadanía*, cita a Adela Cortina y apunta que derivado de ciudadanía como un concepto integral, se deben contemplar “un conjunto de derechos, un conjunto de responsabilidades, una identidad, un nivel de bienestar social y la aceptación incondicional de un individuo en el grupo social independientemente de sus creencias y concepción del mundo”. Bajo éste parámetro es significativo “pensar en la necesidad de llevar este concepto a la práctica educativa y considerar que un fin importante de la educación es preparar a cada individuo para que independientemente de su género, raza o nivel socioeconómico sea capaz de tomar decisiones de modo consciente e informado”.

En una época de cambio con apertura y flexibilidad de pensamientos, cabe la alusión de Fernando Savater (1997, p. 11) “educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”. Estos valores optimistas dados a la actividad de educar, apuntan, desde la óptica de este mismo autor, que “el aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. En cuanto a la consideración del presente epocal, “por vía de la educación no nacemos al mundo sino al tiempo: nos vemos cargados de símbolos y famas pretéritas, de amenazas y esperanzas venideras siempre populosas, entre las que se escurrirá apenas el agobiado presente personal (Savater, F., p. 18-19). Como complemento a la idea de la necesidad de enmarcar a la actividad educativa en su contexto, citado por Savater, Juan Delval, asienta que “el manejo del tiempo es la fuente de nuestra grandeza y el origen de nuestras miserias, y es un componente esencial de nuestros modelos mentales”.

Así, los modelos mentales de los jóvenes que para 1999 contaban con 0-20 años, corresponden al orden de la *generación net*, cuyas características más recurrentes son, de acuerdo a Sandra Dávila (2006) que están acostumbrados a una esencia interactiva, a descubrir por sí mismos múltiples versiones sobre una sola cosa; disfrutan al refutar, dudar o crear divergencia. Educar en tiempos de percepciones virtuales, visiones globalizadas, conciencia ecológica y planetaria, implica una formación relacionada con nuevas formas de entretener, producir, aprender y trabajar, respetando los estilos, actitudes y habilidades de cada individuo y comunidad. “A través de la Red la Generación-Net piensa, conoce, aprende y se comunica a

distancia para el ejercicio de sus derechos, la afirmación de las culturas y la construcción de conocimientos en diversos escenarios de aprendizaje, de investigación y de difusión de los saberes”. El protagonismo del conocimiento es, además del individuo actante, el propio conocimiento, por eso es posible hablar, como hace Maturana, también, de seres autopoieticos, y desde Mafessoli de una realidad que combina razón y sensibilidad.

En este esquema el papel de vínculo que se atribuye al arte, es su propia naturaleza abierta, flexible e incluyente, portadora en su devenir histórico de los modos de pensar y sentir, tanto de comunidades como de individuos complejos de todos los tiempos. Además de la inclusión de la razón y la sensibilidad como construcciones de conocimiento, la apertura al error, como apunt la pedagogía de Freire y la visión compleja de Morin, y *lo nuevo* están activos a través de la convivencia con el absurdo, la imaginación, la ficción: la metáfora.

El concepto de juventud, implica una visión compleja y parcial, desde la mirada de Alma Beatriz Gutiérrez (2007) específicamente para los jóvenes mexicanos la suma de partes no forma necesariamente un todo real sin destruir las distintas identidades que lo conforman en el tiempo. El joven está en continua evolución y cambio; en contradicción y conflicto con identidades plurales de sujetos históricos contruidos. Encierra un Componente afirmado y negado. Convive con la moratoria de su ser joven y con la promesa de su adultez productiva, así permanece en un estado de tránsito y se asume como un ser incompleto que necesita formarse. De igual manera que uno de los valores de la transmodernidad está caracterizado por el descubrimiento su propio individualismo.

Resumido en cualidades, para Dávila, apoyada en conceptos de Tapscott, 1998 y Santori, 1998 “esta generación es atrevida, curiosa, desafiante, independiente, segura de sí

misma, de fácil adaptabilidad, con autoestima alta, y con orientación global” (Dávila, S., 2006, p. 6).

Los jóvenes buscarán, entonces, la provocación de cambios radicales y desafíos para sentirse cómodos y que su conocimiento se potencie. Pretenderán, en la cotidianidad de la innovación no tener límites ni espacios definidos.

Desde Livopesky la posmodernidad, aun en curso, y que actualmente nos conduce a la llamada transmodernidad, se rige, entre otros valores por la moda, es decir que el cambio se sucede con rapidez, sin embargo alcanzando al mismo tiempo posición de conocimiento generalizado. Las costumbres del individuo contemporáneo son inéditas y esta era del consumo masificado produce “una nueva forma de control de los comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una imprecisión sistemática de la esfera privada, de las creencias y los roles, dicho de otro modo, una nueva fase en la historia del individualismo occidental”. (Lipovsky, G., 2000, p. 5). Evidentemente no todas las esferas requieren del cuestionamiento epocal, pero sin duda en el ámbito educativo de la EMS es de primordial importancia recalculan los virajes sociales.

Para dar paso a la posmodernidad, habría que comprender que hay tres elementos que dieron fin a la modernidad: el debilitamiento de la razón que se reduce a las técnicas que sirven al consumismo global, el sujeto transformado en *homo consumtor* (neologismo que alude a una persona consumista); y la fragmentación y dudas sobre la historia que ya no brinda sentido ni al hombre, ni a su vida (Pérez, B. s/f). “Ya no va a ser posible la construcción de la realidad social mediante la razón absoluta, ella misma se declarará impotente para cumplir con su mandato” (p. 397).

Las características de individualización producen una actualización de apertura voluntaria al cambio, lo que Lipovsky llama un efecto de *aggiornamento* (...)el narcisismo, consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo «limitado» al individualismo «total» (...)forma de individualidad dotada de una sensibilidad psicológica, desestabilizada y tolerante, centrada en la realización emocional de uno mismo, ávida de juventud, de deporte, de ritmo (...) el fenómeno social crucial ya no es la pertenencia y antagonismo de clases sino la diseminación de lo social” (Lipovsky, 2000 p. 12).

2.10 Primeras conclusiones teórico conceptuales

En un intento por recapitular la experiencia y establecer un camino inductivo de los conceptos expresados, se podría decir que la percepción de la realidad, aviva el interés de los individuos y hace surgir un problema de comunicación; dentro de una dinámica aúlica el lenguaje del arte se plantea como reto la exigencia de proponer el ángulo de una perspectiva original y la necesidad de extraer un concepto.

El concepto que en sí mismo es interactivo y se ha determinado intencionalmente que realice un viaje transversal moviliza saberes estructurantes interdisciplinarios mixturados con los saberes individuales sin el establecimiento de jerarquías. Como, el reto exige que se materialice la idea, se opera la creatividad como una herramienta de conexión significativa y se producen reflexiones, opiniones, preguntas y respuestas para la solución del problema, que se describe: complejo. Por último en la expresión de la solución particular del reto de comunicación y expresión, a través de un objeto visual, se da el surgimiento identario del estudiante, más allá de su papel como creador artístico, se expresa genuinamente como ser social

dotado de identidad (lector y partícipe como crítico y productor del contexto). El objeto artístico producido se convierte en evidencia física (exaltación de lo háptico). Las reflexiones, son evidencias del proceso crítico y de la conexión con las teorías en los rasgos indagados al plantearse un enfoque y una postura. Se rompe la rigidez epistemológica.

La producción tanto de la experiencia como del objeto visual-textual corresponde a la semiótica contemporánea, el signo se revela como “*realidad*” para el sujeto como creador y para el grupo que observa. De este modo la experiencia artística trasciende el aula, se sale de ella para traer de ida y vuelta experiencias contextuales.

En la producción, al operarse (dinamizarse) la Malla Curricular en interacciones intertextuales con la percepción individual, sin jerarquías específicas, aparece el azar y la metodología del *zapping*, en donde la comunicación para explicar el producto posee un alto grado de subjetividad conceptual, todos aspectos fundamentales de la coyuntura epocal del joven. El error se capitaliza debido a que en el discurso contemporáneo del arte la factura queda por debajo del concepto.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Introducción

Sobre la metodología

De acuerdo a Hernández Sampieri (2006) Se instrumentará un método interpretativo explicativo de la experiencia artística, tomando en cuenta que en sí misma la dinámica áulica como experiencia concreta, sin previo diseño, proporcionó ideas herramientas para la estructura de un modelaje de taller creativo.

Para la interpretación y explicación de la misma se han diseñado dos instrumentos de análisis.

El primero con aspectos extraídos de la base teórica metodológica científica propuesta por Herbert Read, DBAE, (*Discipline Based Art Education*), debido a que se considera que valida lo interdisciplinar directamente ligado al individuo y a su educación desde lo factual. (datos objetivos).

Otros argumentos de la elección se apoyan en que, aunque la propuesta de este autor data de los años 40's, bajo consideraciones de Nelson Méndez (2009), Red es una “figura de primera línea del pensamiento libertario de mediados del siglo XX” y sus textos “tiene aún tanto que decirnos sobre las dimensiones filosóficas, estéticas, éticas y pedagógicas del ideal ácrata” y su obra tiene valor humanista “para la lucha por la libertad e igualdad en solidaridad en el siglo XXI” (p. 51).

Como se ha expresado en los antecedentes de esta investigación, Herber Read concibe a la educación artística como una didáctica, contextualizada en el arte, que permite el desarrollo de conexiones y de capacidades creadoras, en donde el alumno construye

conocimiento tomando en consideración su entorno, sus vivencias y sus posibilidades propias. La metodología se desarrolla en cuatro fases, y se ha considerado, que sin proponérselo, los proyectos del caso de estudio, se ajustan a este proceso, por el matiz de autoanálisis en el desarrollo del proceso creativo, de sensibilización y de comunicación.

En paralelo se ha diseñado también una matriz interpretativa tomando en consideración el concepto de experiencia racional sensible de Michael Maffesoli y preguntas específicas sugeridas por Félix Guatari. [Cabe destacar que ambos autores están íntimamente relacionados con la argumentación del Pensamiento complejo de Morin].

Se presentan como argumentos teóricos justificatorios de la elección: Observar que el caso de estudio, además de la manufactura de objetos artísticos sujetos a interpretaciones, contiene una experiencia, que es en sí misma una producción subjetiva.

Una experiencia concreta, está dotada de concepciones relativistas, difíciles de acotar. Desde Maffesoli existen evidencias de lo racional-sensible, donde lo emocional y afectivo son “palancas metodológicas útiles para la reflexión epistemológica y son completamente operatorios para explicar los múltiples fenómenos sociales” (Maffesoli, 1997, p.68).

Esta idea desprende criterios que posibilitan el diseño de un instrumento que puede enfatizar lo subjetivo y brindar soporte a la percepción, la imaginación, la intuición y la voluntad, como formas de construcción de conocimiento, y responder a la necesidad de sistematizar descriptivamente, tanto a los objetos artísticos creados como a los estudiantes creadores vinculados en un proceso de pensamiento complejo.

Si bien el proyecto de tesis, es significativamente de carácter interpretativo, el proyecto argumenta desde la concepción del pensamiento complejo atribuido a Edgar Morin, en

donde las posibilidades de explicación serían infinitas. Desde una concepción acéfala se producirán conclusiones aún más relativas, es por esto, que desde el argumento de Maffesoli (1997) por “muy paradójico que pueda parecer, el apego a lo concreto, es lo que sirve de fundamento a una aproximación estética de la vida social, es decir a una vida que descansa en el reparto de afectos y de emociones, que (...) son lo propio del sentido común” (p. 226).

En la complejidad de la creación artística se entrelaza la obtención de datos individuales que forman el sentido común del estudiante, su habilidad creativa provoca la toma de decisiones racionales y sensibles, para plasmar lo que le atrae, lo que lo motiva, y lo que percibe individual y colectivamente, es decir, la realidad de su contexto. Es en este punto, donde “la intuición y la utilización de la metáfora son precisamente expresiones de este sentido (...) y, se esfuerzan por superar las mediaciones para acceder directamente al propio núcleo de las cosas(...) “se interesan ante todo por el aspecto concreto de los fenómenos y participan así de un impulso vital (...) cuya actualidad debemos reconocer” (p. 218).

En este sentido para Félix Guattari (1992, p. 11) “Los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez para siempre (...) la subjetividad es plural y polifónica.”, de tal modo que siempre está en posibilidad de surgir. Además el contexto actual contemporáneo “está siendo dominada cada vez más por un incremento de reivindicaciones de singularidad subjetiva” (p. 13). Así, bajo las condiciones complejas de la contemporaneidad “parece oportuno forjar una concepción más transversalista de subjetividad” (p. 14). Es decir que los componentes semiológicos son una mezcla subjetiva y holística donde denotaciones y connotaciones están en flujo constante sin ser solidificadas necesariamente por el lenguaje.

Los textos justificatorios de los estudiantes como evidencia, son una prueba subjetiva y parcial que se complementa con los objetos artísticos producidos y por la racionalidad sensible que circunda la experiencia concreta desde una visión humana.

3.2 Diseño de matriz interpretativa para observaciones preliminares desde Herber Read

Siguiendo los conceptos explicados desde la DEBAE de Herber Read se propone el diseño de una tabla que desarrolla aspectos de su propuesta, adaptándolos al concepto de la experiencia, para observar aspectos que describen la experiencia. Se trata de observaciones preliminares que se despliegan en 4 fases, para desentrañar una aproximación a:

- Características de contexto
- Análisis de las cualidades visuales de los objetos artísticos
- Habilidades, emociones e interpretaciones del autor
- Lo que la obra comunica
- Análisis técnico: ¿Cómo fue realizado el objeto?
- Qué evoca. ¿Cuál es la percepción estética del objeto?
- La producción
- Sentido sociológico/desarrollo integral
- Fundamento filosófico: ideas y sentimientos de valores propios

Se mostrarán tres columnas: en la primera se ha extraído el concepto de la DEBAE de Read; en la segunda, se ha realizado una adaptación de dicho concepto como adaptación a la experiencia tomando en cuenta rasgos epocales y lo observado en aula; y en la tercera se desplegarán interpretaciones analíticas que describen los aspectos desplegados. Se han

considerado tres fases (alusivas a Read) y en una parte final se observarán aspectos como *propuesta preliminar* alusiva a la experiencia que se describe e interpreta.

3.3 Diseño de matriz interpretativa desde Michael Maffesoli

De la teoría alusiva a la experiencia racional sensible se han extraído los siguientes conceptos y se manejarán a modo de descriptores:

Fase I Descripciones: (descriptores)

- Lo simbólico expresado en argumentos imaginativos
- La voluntad como intencionalidad de incorporar saberes interdisciplinares
- La intuición (uso de metáfora)
- La captación del estado naciente de los fenómenos sociales en su globalidad

Se ha utilizado el término *descriptores*, creado por Calvin Mooers (2004:1) para referir tesauros o conceptos aglutinados al recabar información, y se refiere a cuando: “un sistema de recuperación de información tiende a no ser utilizado cuando el proceso de obtener información le resulta al usuario más complejo y problemático que no tenerlo”.

3.4 Preguntas instrumentales desde Félix Guattari

Desde Félix Guattari (1992:11) “Los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez para siempre (...) la subjetividad es plural y polifónica.”, es decir que siempre está en

posibilidad de surgir. De esta teorizaciones se han desprendido las siguientes preguntas que textualmente sugiere el autor:

¿Cómo se relaciona a partir del cuerpo?

¿Cómo perciben?

¿Qué temas les interesa?

¿Cómo lo reflexionan?

¿Qué tipo de conocimiento construyen los estudiantes a partir del conocimiento individual (la emoción-percepción)?

3.4.1 Los objetos artísticos

Del Ejemplo 1



Del Ejemplo 2



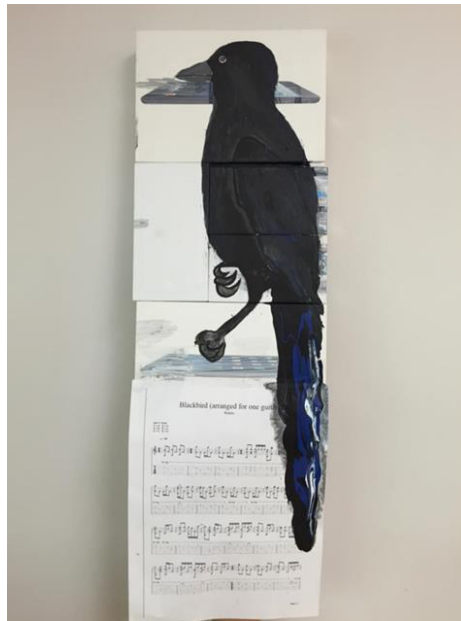
Del Ejemplo 3



Del Ejemplo 4



Del Ejemplo 5



3.4.2 Los textos justificatorios

Se trata de escritos de aproximadamente 800-1500 palabras presentados en un documento de Word proporcionados por el estudiante a modo de texto explicativo de su proyecto. Incluyen una ficha técnica (cédula de la obra), datos de análisis artístico y aspectos indagados libremente como hechos duros que avalan la propuesta del estudiante. Además incluyen reflexiones, mensajes y opiniones sugeridas por el mismo estudiante y que se consideran, desde las teorizaciones revisadas, evidencias de la conexión interdisciplinar tanto de la Malla curricular como de los saberes cultivados por el individuo.

CAPITULO 4

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

4.1 Introducción

Sustentado en los conceptos evaluados en el Marco teórico de esta indagación, se procede a explicar- interpretar la experiencia concreta de la muestra elegida, con el propósito de evidenciar la sinergia interdisciplinar de un proceso presumiblemente ajustado a los valores de la transmodernidad y al desarrollo integral educativo a través del arte como potencial vínculo. A manera de introducción a las conclusiones y a la presentación de las tablas analíticas se desprende que:

- Los argumentos de Maffesoli y Guattari apuntalan el pensamiento complejo de Edgar Morin, y aportan conceptos concretos que explican las producciones subjetivas individuales vinculándolas con los contextos colectivos, en este caso se trata de producciones de carácter artístico que trascienden interdisciplinariamente.
- La revisión de los objetos artísticos y de los textos justificatorios, sin las explicaciones de la experiencia racional sensible, queda sujeta, en cierta medida, a interpretaciones desde fuera del propio caso de estudio.
- Los argumentos de Maffesoli contienen conceptos que permiten instrumentar un análisis interpretativo descriptivo.
- Los argumentos de Guattari complementan la indagación aportando las preguntas que destacan la polifonía de la muestra.

4.2 Análisis interpretativo de la experiencia concreta desde Herbert Read

Con base en conceptos de Herber Read se muestra el desprendimiento de observaciones preliminares para el análisis del caso de estudio, así se disponen la adaptación del concepto de Read a la experiencia y los aspectos que lo describen; dichas reflexiones trabajarán como fases interpretativas que progresan en la profundidad de la descripción explicativa de la experiencia y los productos visuales producidos. En la última parte de la tabla se llega a la descripción de aspectos a modo de propuesta preliminar. Esta primera aproximación es la base para el análisis del fenómeno en las matrices posteriores, desde Maffesoli y Guatari, y que se aplican a los objetos artísticos.

FASE 1		
Concepto de Read	Adaptación del concepto a la experiencia	Aspectos que lo describen
Características de contexto histórico y social (el del estudiante ubicado epocalmente en la llamada época contemporánea)	Características generales de la transmodernidad y de la Generación Z y Net	Mixtura de saberes. Complejidad en la construcción de conocimiento. Peso significativo a la vivencia del sujeto que crea Recreación de la realidad percibida en el contexto inmediato
Análisis crítico de las cualidades visuales de los objeto artísticos (muestra colectiva)	Análisis de las cualidades visuales advertidas y expresadas por los creadores	Existencia de rasgos teóricos propios del Arte como asignatura en combinación con simbología personal
Habilidades de observación, experimentación, interpretaciones de emociones y sentimientos del autor	Observaciones desde las teorías artísticas que sustentan los objetos artísticos ligadas a emociones del creador	Capacidad de convertir las observaciones en interpretaciones personales y transferir

		valor en lenguaje artístico (intuición y sensibilidad)
Lo que la obra comunica (según su autor).	Connotaciones (intenciones) expresadas en los textos justificatorios y en el título	Producción de intencionalidades creativas en rasgos descriptivos del objeto artístico

FASE 2

Análisis técnico. Cómo fue realizado el objeto artístico	Descripción del proceso de producción en aula y el descrito por el creador, en casa	Conciencia del valor del proceso creativo y de creación/producción (Expresado en lenguaje teórico, metaforizado)
---	---	--

FASE 3

La estética. ¿Cuál es la percepción estética del objeto? Qué percibe estéticamente en el objeto-qué evoca- percepciones-sensaciones	Lectura de la estética contemporánea-el concepto y su capacidad de viajar transversalmente como metáfora	Capacidad de manejo de conceptos varios bajo el filtro de la estética, tanto la propuesta por la teoría del arte (el canon) como por la visión personal del concepto a tratar. La interdisciplinaria y la propia experiencia como recursos.
--	--	---

FASE 4

La producción. El estudiante recupera sus ideas y produce una obra en la que vierte lo aprendido. (interdisciplina: conocimientos disciplinares y conocimientos individuales).	Indagación técnica en la que interviene el conocimiento interdisciplinar	Tendencia a indagar con y por gusto. Autoregulación en el proceso
Sentido sociológico: la Educación a través de las artes facilita al estudiante la comunicación, el entendimiento	Vínculos entre el reconocimiento de la habilidad y el conocimiento personal y la obra, expresados en los textos justificatorios.	Conciencia sensible de la función del arte, tanto en el campo de la asignatura como de su

de sí mismo, el diálogo y el acercamiento para un desarrollo integral personal.		extensión cultural social. (Intencionalidad)
Fundamento filosófico: tan amplio que permite expresar ideas y sentimientos alrededor de valores propios, y tener apertura para rechazar o entender los de otros, además desarrolla cualidades y actitudes asociadas a la sensibilidad y la autoexpresión.	Reconocimiento de la influencia artística como antecedente histórico	Respeto y valor a las influencias. No asumirse como artista por el hecho de demostrar capacidad técnica.

Consideraciones preliminares para la propuesta	
Concepto detonante	Autonomía de producción
Rasgos investigados descontextualizados	Soportes teóricos encontrado en la investigación (datos)
Postura Axiológica (valores-sentido humanista).	Trascendencia que el alumno justifica para su producción y postura (connotaciones)
Importancia de lo háptico: sentido del “tacto”-materializar una idea, emoción, pensamiento. Si la veo solamente probablemente no existe (sentido virtual) necesito tocarla.	Texturas visuales Texturas de fibra social/humana

4.3 Análisis interpretativo de la experiencia concreta desde Maffesoli



Ejemplo 1

Un juego de niños (instalación /arte objeto povera - material reciclado/reúso y acrílico).

100 x 60 cm

Fase 1 Descriptores:

Lo simbólico en argumentos creativos

El juego de niños. La acción de lanzar llantas y lograr ensartarlas en un soporte)

La voluntad interdisciplinar intencionada

Química: contaminación—efectos del plástico en el ambiente-condición del aire. Ecología, Ciencias Sociales-política.

La intuición metaforarizada

Ironía: En la denuncia de la inconciencia cívica a través del juego que, en contrasentido, resulta divertido.

Captación de los fenómenos contemporáneos

Problemática de los tiraderos de basura en México; cuestiona la regularización y la civilidad



Ejemplo 2

¿Qué hace tan atractivo jugar a patear al mundo?

Arte Objeto. Plástico-Balón de Soccer y plumones, 68 – 70 cm.

Fase 1 Descriptores:
Lo simbólico en argumentos creativos

Un balón de futbol

La voluntad interdisciplinar intencionada

Ecología/Biología, Arte, comercialización/, Mercadotecnia, Industria. Deporte. Química.

La intuición metaforarizada

Simil: El efecto de patear un balón de futbol mostrado como igual a patear al mundo

Captación de los fenómenos contemporáneos

 Cuestiona la comercialización y producción indiscriminada de productos contaminantes; el fenómeno del futbol desde un enfoque mediático; los intereses de las operaciones comerciales, preferencia y posicionamiento de las marcas. Usos y costumbres con tendencia al sedentarismo y a la comodidad.



Ejemplo 3

Proyecto: *Recuperando la identidad mexicana*. (Serie fotográfica). 21 x 27 cm.

Fase 1 Descriptores:
Lo simbólico en argumentos creativos

Colores mexicanos y objetos artesanales prehispánicos/tradición.

La voluntad interdisciplinar intencionada

Moda/atuendos. Globalización. Ciencias Sociales: Comunicación no verbal y rasgos culturales de México con respecto al mundo.
Estereotipos/Tradiciones/Identidad

La intuición metaforarizada

Alegoría: Representación de México a través del color y los objetos.

Captación de los fenómenos contemporáneos

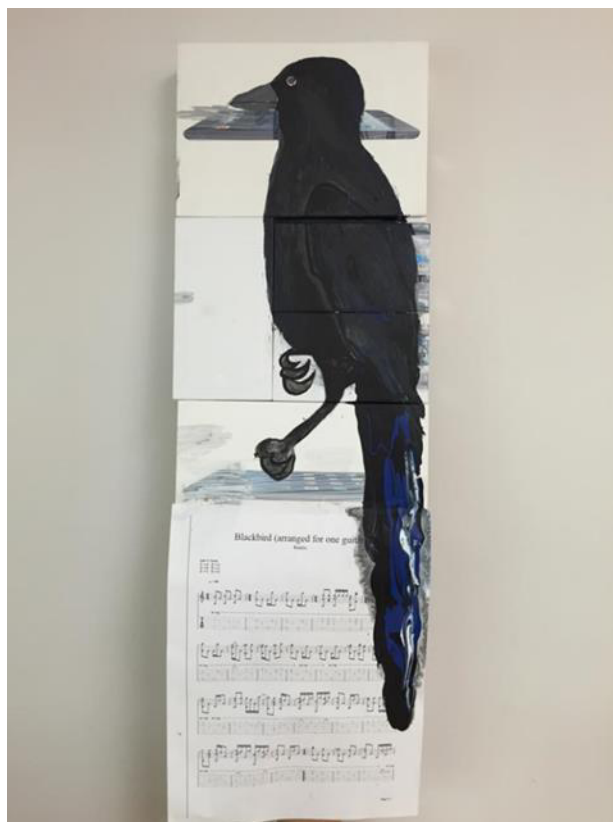
Percepción de fenómeno sociológico: Cuestiona la identidad del mexicano desde la figura femenina y con un enfoque epocal contemporáneo. Advierte el fenómeno de la globalización como amenaza a la identidad, fracturada, del mexicano.



Ejemplo 4

Proyecto: *Selección y Buen provecho*. (Serie Fotográfica- foto escenificada) 21 x 27 cm.

Fase 1 Descriptores:	
Lo simbólico en argumentos creativos	Cortes vacunos y alberca de espaguetis
La voluntad interdisciplinar intencionada	Nutrición, química, educación, política social, Comercialización
La intuición metaforarizada	Sarcasmo: Llanto de bebé al ser marcado por cortes vacunos impuestos Hipérbole: Alberca que simula un plato gigante de espagueti donde un hombre aparece revuelto entre la pasta y la salsa
Captación de los fenómenos contemporáneos	El manejo de la industria cárnica y los alimentos como vicios que inciden en la nutrición en México como fenómeno social. Cuestiona el sector empresarial y sector salud.



Ejemplo 5
 Proyecto: *El cuervo pasa* (Instalación/arte
 objeto)
 100 x 30 cm (aprox).

Fase 1 Descriptores:

Lo simbólico en argumentos creativos	El cuervo
La voluntad interdisciplinar intencionada	Biología, las aves como especie. Ciencias Sociales: comportamiento de la tecnología, la música. Comunicación, Comercialización. Expresiones interculturales entre países (Inglaterra-México).
La intuición metaforarizada	Símil: Lo adaptativo del Cuervo igual a la adaptabilidad de la música y la tecnología.
Captación de los fenómenos contemporáneos	Cuestiona la discriminación, las diferencias culturales, el poder adaptativo de la tecnología y la música. Cuestiona el dominio y la adaptabilidad de la especie humana.

4.4 Respuestas a las preguntas de Félix Guattari

Fase 2 Preguntas:	
¿Cómo se relaciona a partir del cuerpo?	<p>El estudiante se asume como un ser cultural integrado al ámbito personal, social, cultural, global</p> <p>Reconocimiento del yo integrado en la problemática</p> <p>Actitudes de responsabilidad y solidaridad</p> <p>Reflexiones analíticas abiertas</p> <p>Autorregulación de la práctica artística, de la investigación y modo de comunicar</p> <p>Integrado al discurso contemporáneo</p> <p>Se experimenta lo que Nestor García Canclini (2016) llama Culturas híbridas, “replantando lo universal, lo urbano, lo tradicional, lo original, lo artístico, lo comercial, entre otras ideas(...) la mezcla y entrecruces de todo esto”.</p>
¿Cómo perciben?	<p>Desde:</p> <p>Lo visual: en lo cotidiano de la imagen captada y en la creatividad expresada con lenguaje visual</p> <p>Háptico: (desde H. Read) la producción permite tener contacto físico y emocional con la idea.</p> <p>Emocional: a partir de la concreción en lenguaje recuperando lo que ven, escuchan, sienten, y hablan en su presente contextual, expresado en los textos justificatorios y en lenguaje visual artístico.</p> <p>Racional: a partir de la postura y el enfoque crítico documentado desde perspectivas interdisciplinarias y expresado en análisis técnico del lenguaje artístico y el de otras disciplinas</p> <p>El lenguaje: conceptos extendidos en los que se asumen arquetipos propios de las raíces de la cultura latinoamericana y se resingularizan ideales contemporáneos</p>
¿Qué temas les interesa?	<p>Relacionados a ámbito personal, local y global :</p> <p>Comportamiento social</p> <p>Comunicación</p> <p>Ecología</p> <p>Salud</p> <p>Política</p> <p>Tecnología</p> <p>México</p> <p>Música</p> <p>Algunos temas acordes a las características generacionales (Generación NET).</p>

¿Cómo lo reflexionan?	<p>Desde la transmodernidad se cuestiona:</p> <p>La diferencia vs inclusión</p> <p>Comportamiento cívico con respecto al mundo</p> <p>Mundo como ente vivo</p> <p>Individualidad como síntoma de globalidad</p> <p>La comunicación y sus efectos</p> <p>Responsabilidad del cuidado del planeta, del cuerpo y de la mente.</p> <p>Necesidad de adaptabilidad</p> <p>Necesidad de identidad</p> <p>Reconocimiento de valores atribuidos a la cultura mexicana</p> <p>Valores arquetípicos espirituales y culturales alusivos a tradiciones</p>
¿Qué tipo de conocimiento construyen los estudiantes a partir del conocimiento individual (la emoción-percepción-razón) ?	<p>Racional-sensible:</p> <p>Se consigue la transferencia del conocimiento estructurante, adquirido en los saberes de la Malla Curricular al instrumentarlo, operativamente, integrado a los saberes perceptivos que recuperan del entorno, los cuales sirven de base para presentar propuestas.</p> <p>Creativo-indagatorio-experimental:</p> <p>Exploración de las experiencias, conocimientos adquiridos y habilidades individuales para la concreción de las ideas.</p> <p>Conocimiento autónomo y autorregulado:</p> <p>Cada estudiante encuentra la posibilidad de verter su propio discurso en el proceso creativo y lo hace desde su interés particular, indagando conexiones desde otras disciplinas que le brinden fuentes expresivas.</p> <p>Conceptual:</p> <p>La producción es de carácter subjetivo, sujeta a la expresión del estudiante y al mismo tiempo a la reinterpretación del grupo y del entorno académico u otro en el que se exponga.</p> <p>El sujeto creador descubre otros modos de interpretar su obra a través del discurso colectivo, y también desde el estructurado por el arte que le brinda una primera explicación.</p>

4.5 Conclusiones expresadas en respuestas a las preguntas de investigación

- El instrumento afianza explicaciones de cómo la subjetividad es o está alimentada por, y desde lo exterior; e invita a considerar la heterogeneidad desde la individualidad, desde la reapropiación y la resingularización de los conceptos en su carácter interdisciplinar y con su poder metafórico.
- El poder interdisciplinar del arte como vínculo radica en que, desde estos argumentos, promueve experiencias y objetos que son complejos de subjetivación en los que cabe el individuo en singular e integrado en la percepción de su contexto.
- En cierta medida, y enfocando el interés de dotar de identidad al estudiante de EMS, los efectos de “estos complejos ofrecen a la persona posibilidades diversificadas de rehacerse una corporeidad existencial, salir de sus atolladeros repetitivos y en cierto modo resingularizarse”. (Guattari, p. 18).
- La experiencia asumida como un objeto complejo, incluidas las obras y los textos producidos, enfatiza el poder vinculante de la Educación por el arte, en tanto, áulicamente produce más allá de los complejos transversales, experiencias concretas de amplia relacionalidad, es decir que la intención interdisciplinar se ve superada al estimularse la emoción, la percepción, la imaginación, la intuición y la razón como formas de construir conocimiento.
- El alumno transforma los recursos de la Educación por el arte y de la Malla Curricular, involucrando sus propios recursos y su sentido común suscitando una experiencia racional sensible, original y compleja.

- Finalmente, se pudiera decir que la experiencia de educación por el arte que se produce es háptica y en este sentido los objetos y los textos se convierten en vehículos concretos (evidencias visibles), capaces de contener las cargas emocionales, racionales, imaginativas, intuitivas y perceptivas de los individuos de un modo definido. Tanto el producto creado como la experiencia son plataformas para la conexión interdisciplinar. Como lo expresó Roger Von Gunter (2016) “La pintura es táctil porque el signo se plasma y empieza a decirle cosas a uno y hay un diálogo con la cosa...produce un aglomerado de significaciones que pudieran considerarse una mitología personal;... donde hay un punto de vista hay una perspectiva”.
- El valor subjetivo en el arte, los saltos de conceptos que ya no se explican desde una sola disciplina, proyectan una dinámica de retos continuos y de gran movilidad, donde

“Moverse, ya no es desplazarse de un punto a otro (...) sino atravesar universos de problemas, de los mundos vividos, de los paisajes de sentido. Estas derivas en las texturas de humanidad pueden coincidir con las trayectorias balizadas de los circuitos de comunicación y de transporte, pero las navegaciones transversales, heterogéneas de los nuevos nómadas exploran otro espacio. Somos inmigrantes del subjetivismo. (Lévy, P. 2004, p. 7).

4.6 Resultados expresados en un ensayo acerca de la personalidad creadora

A continuación, se presentan como resultados, un esbozo de ideas teórico-conceptuales aplicadas a la interpretación cualitativa de una experiencia con estudiantes de un curso introductorio de arte en preparatoria UDEM con alumnos de 17 años, del 3er semestre.

Ensayo: La personalidad creadora desde la didáctica del arte

A partir de considerar que no existe una asignatura de vínculo en el currículo de la Educación Media Superior (EMS), se plantea el siguiente trazado de ideas y reporte experiencial, acerca de la Educación por el Arte para estudiantes de este nivel escolar.

En los márgenes de la didáctica en general y, tal vez, con mayor acentuación, en la Educación por el Arte, no se puede transitar sin tomar en cuenta al contexto epocal y a los modos de producir y pensar de actualidad, tanto para visionar los quehaceres cotidianos y urbanos integrados en el individuo para el desarrollo de cualquier enseñanza, como para guiar y organizar las prácticas de quienes imparten cursos de arte.

Todo docente, requiere de una labor consciente en la integración de los contenidos más actuales y de las experiencias de los sujetos que aprenden, para verdaderamente estar en posibilidades de habilitar el desarrollo integral educativo. De lo contrario, alumno y educador, quedarán varados en problemáticas superadas. Aunque se hable de competencias y se traten de enfocar, habilidades unidas a las actitudes, “será difícil despojar de sus orígenes pragmáticos” a este concepto que tenderá a decantarse hacia “el entorno neoliberal y utilitario dominante” (Cabrera, 2012, p.185).

La trayectoria de la educación artística, ha privilegiado desempeños en una secuencia lineal de la historia del arte, cargada de información y de experimentación plástica inclinada a imitar los cánones establecidos. Esto ocasiona que difícilmente el estudiante pueda acceder a una postura personal, reflexiva y de propuesta contextual, en la que sea su propia realidad, marcada por la contemporaneidad, la que se estudie y proyecte. Dentro del currículo la clase de arte se vuelve solo un taller de experimentación y se desperdicia el potencial del alumno y del arte como área de conocimiento capaz de retar al estudiante y de aglutinar saberes. Emplazar la escuela desde la simbología del arte contemporáneo significa, “someterla a un proceso ininterrumpido de dinámicas críticas y reflexivas sobre sí y sobre sus tareas de formación y socialización” (Cabrera, 2012, p.184).

Algunos esfuerzos en Latinoamérica, lograron implementar la idea de que la escuela debía ser un proceso continuo, siempre en proyecto, donde el espacio áulico estuviera constituido por todo el que sujetara a la comunidad educativa, es decir más allá de la escuela, considerado, al espacio, como ámbito de expresiones culturales, sociales y psicológicas del individuo.

Las hermanas Cossetini, Ana Mae Barbosa, Jesualdo, entre otros, organizaron metodologías que superaban los modos tradicionales y dejaban ver, con creces, mayormente satisfechos a los estudiantes, que, aunque suene idealizado, llegaban a autorregularse en su propia enseñanza y aprendizaje, no se formaban para la escuela, sino para la vida; fueron esfuerzos que dotaron de sentido crítico, sensibilidad y empoderamiento al estudiante, a través de validar sus propias emociones, abriendo paso a la creatividad. En estas visiones se producen acciones que enmarcadas en lo mental, es decir en el proceso de pensamiento, y en lo sensorial, refiriendo la capacidad de percibir con los sentidos el entorno, se aterrizan prácticas de creación

artística, aunadas a la lectura de las obra de arte de cualquier época y ligadas al marco contextual del individuo.

Como lo ajusta Ehrenzweig, la personalidad creadora se desarrolla en procesos inacabados, en donde “el pensador con capacidad creadora tiene que tomar medidas y decisiones provisionales sin haber sido capaz de visualizar su relación precisa con el producto final” (Cabrera, p. 230).

¿De dónde se podrá obtener la materia prima para impulsar la operatividad del individuo creativamente? Solo cabe una respuesta: Desde sus propios recursos, desde lo que ve, lo que siente y organiza intelectualmente.

Según apunta, Cabrera (2010) “al paso del tiempo nació la idea de que el educador del arte debía buscar que la escuela se convirtiese en una escuela de la imagen”. Aunque no de manera declarada, esta necesidad, subyace en la búsqueda incesante de la Reforma Educativa Mexicana, por dotar de identidad al estudiante de EMS; ...y qué es la identidad, sino la frontera entre los límites propios de cada individuo y los del ámbito que lo conforma, unidos en un todo complejo, cambiante e interdisciplinar.

La percepción de un objeto visual, será siempre parcial debido a que cada producto es una invitación abierta al diálogo; en sí misma cada imagen es un proceso inacabado. Al respecto desde la recuperación de opiniones de Ehrenzweig, la visión del arte en general es parcial, en cierta medida, es una “puesta en escena” cada vez que se intenta, por lo que, a pesar de planear un resultado, no necesariamente se arribará a este.

El proceso es parcial también, tanto si se decide por el desarrollo excesivo de la técnica, como si lo hace hacia la reflexión, o si insiste en privilegiar la imaginación. Lograr un equilibrio favorecedor entre lo que se planea y lo que será el resultado es complejo, por lo tanto

el propio proceso es una plataforma para problematizar discusiones abiertas con los estudiantes de arte.

El individuo que desarrolla su potencial creador, plasma también una parcialidad, desde su sensibilidad y contexto por un lado, sin embargo también, en busca de profesionalización, se ciñe en sentido estricto a reglas de composición y técnica; y toma decisiones que le satisfacen y otras que no; cabe el azar, la incertidumbre y la confrontación con el error, factores todos aceptados en el discurso contemporáneo del arte, en donde el proceso puede ser más importante que la obra terminada, y en los planteamientos ideológicos de la Trasmmodernidad, flexible a la variedad de voces y situaciones. La fuerza de la personalidad creadora también reside en la toma de “medidas y decisiones provisionales sin haber sido capaz de visualizar su relación precisa con el producto final” (Cabrera, 2014, p.230).

Es obligado, desde la educación por el arte y para quienes persiguen intencionalmente la creatividad, preguntar por un método para la producción áulica. En el mismo campo del arte, a finales del s. XX ha imperado la producción simbólica, en la que las propuestas ya no tienen que ver con un efecto contemplativo sino con la búsqueda de reflexiones, dialogo, planteos críticos y nuevas cualidades ideo-formales. El dominio intertextual abre, de manera natural, un camino para la interdisciplina.

En los conceptos de Eisner sobre el método, se encuentra que aunque en didáctica de la imagen no se debería de aludir propiamente a un método, en sí, existe método a partir de la intención y el propósito de un curso que visiona en su generalidad la dinámica del grupo y procesos diversos que integran los conceptos fin, orden, complejidad que son una especie de secuencia que si ser específica, es una especie de pasos, como cualidades que integran un

método. El método está contenido en la propia naturaleza de la materia y en el modo de visionar el arte por parte del docente (Cabrera, 2014).

Asimismo, como parte integral del método, en los procesos creativos se inserta uno de los conceptos que en la transmodernidad actual están haciendo eco al permear no solo los ámbitos educativos y artísticos, sino los modos de pensar y de percibir la realidad, se trata de la complejidad, misma que Edgar Morin explica en su amplitud y condición de *bucle*, es decir que al expandirse y retornar puede ser que, una idea o pensamiento, no llegue al mismo punto : “comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, irreductibilidad lógica e intervenciones subjetivas del observador/conceptuador”. Para Morin, lo complejo está íntimamente relacionado con el azar. “para comprenderla mejor, es necesario aceptar la existencia de una cantidad innumerable de dimensiones e interacciones entre el orden, el desorden y la re-organización continua” (Morin, 2004, p.4).

La misma obra, como objeto visual, entrega denotativa y connotativamente una sinécdoque compensatoria donde en algunas gana la técnica y en otras la imaginación o la sensibilidad.

Siguiendo a Johannes Itten, “el estudio de los temas estructurales y de las formas subjetivas, el de los contrastes polares y los ejercicios para relajar la tensión del estudiante y aumentar su capacidad de concentración” dan resultados fructíferos. (Cabrera, 2014, p.40).

Para Juan Acha (citado por Cabrera, 2014) muy pocas personas consiguen desarrollar su vocación, declaración que resulta abrumadora para el ámbito de la didáctica, en cualquier sentido, pero mucho más para el educador de arte, cuyo propósito más íntimo, en cierta medida, está relacionado con el intento de motivar la expresión de su estudiante y revelar talento creativo. En este tenor, cuando existe una verdadera vocación artística “la sensibilidad imperará

sobre cualquier cantidad de conocimientos; subyugará las racionalidades que le salgan al encuentro”. Cabe destacar que la sensibilidad se educa y se cultiva. (Cabrera, 2014). Sin embargo, no se basta a sí misma sin la vinculación con la práctica, la experiencia sensible, el reconocimiento de las percepciones y los conocimientos teórico conceptuales del arte.

La mirada de Laszlo Moholy-Nagy, considera que la personalidad creadora tiene que ver con adquirir seguridad en la intuición(...) y para lograrlo no solo se debe procurar generar un espacio de confianza entre el vínculo del docente y el dicente, sino que él como orientador de los estudiantes era también un aprendiz y vivía los procesos; para este autor, incluso era necesario realizar ejercicios de relajación antes del proceso creativo, ahondar en el encuadre de confort del grupo; en realidad, este "estar con uno mismo" era muy importante para el descubrimiento de la propia personalidad (Cabrera, 2014, p.41).

En el reto de conjugar objetividad y subjetividad, realidad y fantasía, introspección y extraversión, se operan cargas emotivas y de tipo racional intelectual, en un intercambio permanente de pesos y roles que detonan los procesos creativos; paradójica y espectacularmente, son estas polaridades las que pueden dotar a la Educación por el arte, de un espacio privilegiado en los diseños curriculares, para entender y hacer trascender el pensamiento crítico de los estudiantes; sistemáticamente el arte opera integrando lo cognitivo con lo emotivo y lo imaginativo (búsqueda de la educación por competencias) el trabajo a realizar, para conseguir el momento de ese estado *creativo*, como el artista, requiere primero,

tomar conciencia de las posibilidades que tiene a la mano para cumplir con sus ideales profesionales, y luego elegir algunas de esas posibilidades para formular problemas o soluciones que concreten sus intenciones, deseos o tendencias artísticas; la toma de conciencia incluye la inconsciencia. (Cabrera, 2000, p.80)

Para Paulo Freire, en asociación con personalidad creadora y considerando la capacidad para construir sueños, en una simbiosis de conciencia e inconciencia para el proceso de aprender, “la mejor manera de acercarse es distanciarse de la teoría”. (Freire, 2000).

4.7 Análisis interpretativo de la experiencia ceñida a los conceptos

Ejemplos 1, 3 y 5

Sujeta a los conceptos expresados, me permito indagar en las experiencias de algunos de los trabajos realizados por mis alumnos de la Preparatoria UDEM Valle Alto, y verter un análisis interpretativo, de tipo cualitativo; con el propósito de evidenciar la sinergia interdisciplinar de un proceso presumiblemente ajustado a los valores de la transmodernidad y al desarrollo integral educativo a través del arte. He seleccionado los Ejemplos 1: *Un juego de niños*; Ejemplo 3: *Recuperando la identidad Mexicana* (Estudiante de 17 años) y el Ejemplo 5: *El cuervo pasa de Daniela Isabel Hernández Falcón* (Estudiante de 17 años). Cada alumno ha tenido la libertad de plantear el texto justificatorio sin un formato preestablecido. Así en el ejemplo 1, la alumna manifiesta de inicio una clara crítica a la conciencia ecológica con datos indagados y después explica mezclando argumentos emocionales y técnicos el proceso creativo; el ejemplo 3, despliega los conceptos denotaciones y connotaciones como rectores de su formato, mientras que en el ejemplo 5, se muestra como la alumna ha optado por una narrativa emotiva y detallada de su proceso desde una vivencia personal y por momentos descriptiva.

- Ejemplo 1

El texto inicia con un dato indagado en el que la alumna utiliza lenguaje técnico propio de la asignatura de química:

Anualmente se desechan 25 millones de llantas en tiradores, pero 9 de cada 10 llantas son tiradas en la calle o en tiraderos ilegales. Esas llantas después de quemarlas o en procesos de quema liberan gases tóxicos: dioxinas, mercurio, hidrocarburos poli aromáticos y metales. Y aunque las llantas, hoy en día, se reciclan para trituran en pequeñas partículas para el uso de la construcción de pisos para áreas de juegos, establos, ruedos, canchas deportivas, carpetas asfálticas, etc. Así mismo alrededor de 500 mil hectáreas de árboles son talados y esto solo sucede en México, anualmente. Esta es una situación difícil y muy triste por lo cual decidí abordar los temas de tala de árboles y el reciclado de llantas en mi proyecto.

Explicación del título: La alumna identifica que ha conseguida metaforizar un hecho observado:

Mi obra se llama “Un Juego de Niños” y está inspirada en la artista Bstabeé Romero, que a través de sus obras hechas con llantas, cuenta historias de diferentes culturas y de las huellas que se van quedando atreves de la vida. Es por eso que he decido utilizar llantas. Así pues, el nombre también está inspirado en un juego de niños en el cual tiene por objetivo meter donas de distintos colores en un tubo. Y por qué un juego de niños, es una metáfora, como si nosotros fuéramos niños los cuales no se preocupan por nada, no le dan importancia a las cosas y no distinguen lo que está bien o lo que está mal, y nosotros como humanos no le damos la importancia suficiente a nuestro planeta.

La explicación de los recursos y su valor simbólico, son evidencias de la capacidad de trasvase, entre conceptos, emociones, percepciones y la concreción de la idea, que posee el arte:

Utilicé un tronco representando cada árbol que se corta, que es la vida, y el aire que tenemos y que nos lo estamos acabando. Las llantas están atravesándolo porque, por ser parte de un carro, el cual contamina y es parte de nuestro aire limpio que se va, está destruyendo nuestra capa de ozono, y nuestro oxígeno; además de que es un círculo el cual representa un círculo vicioso que solo seguimos contaminando y talando árboles sin parar. Y aunque el árbol pintado en las llantas es en sí nuestra “solución”. Nosotros muchas veces creemos que esta todo solucionado, o que al rato se arregla, pero es simplemente una idea errónea, porque no estamos haciendo nada por arreglarlo.

Evidencia de la capacidad de aplicar reprocesos y de la exaltación del valor de la persistencia cuando se trata de perseguir una idea propia, impulsada, en buena medida, solo por el deseo de concreción:

El proceso fue fácil aunque de mucho trabajo, tenía que conseguir las llantas (las cuales, encontré tiradas en la calle) y también conseguir un pino (aunque lo encontré en un tiradero legal, ya nadie lo recogía). Tenía que lavar las llantas completamente y aplicar sellador acrílico, todo esto, para que la pintura se pegara bien. Tuve complicaciones, porque la idea original era pintar el árbol con la técnica de “dripping” y no me agrado la idea, por lo cual tuve que empezar de nuevo. En este caso limpie lo que pude quitarle y aplique sellador por segunda vez. Lo pinte de blanco para que no se notara tanto el error y para que la pintura café y verde se notara más. Pinte de nuevo el árbol pero en esta ocasión cambie de técnica. Por ultimo aplique 2 capas de sellador acrílico para darle un toque más brillante y más estilístico.

Evidencia de la responsabilidad en la postura crítica y personal que alcanza la estudiante con su proyecto y como lectora de fenómenos contextuales:

Para concluir quisiera decir que con esta obra quiero a dar a conocer mi preocupación de lo que está pasando. La sociedad cada vez más crece por lo cual

se ha visto la necesidad de talar los árboles y tristemente no le damos importancia o vemos que después de arregla. También quiero decir lo triste que se ve el ir a la escuela y encontrar una calle en la que hay demasiadas llantas tiradas y estoy segura que no solo es esa calle sino que hay muchas más, y darnos cuenta de la terrible realidad, esas llantas tardan miles y miles de años en descomponerse y si es que tenemos suerte, por lo cual están utilizando esta terrible técnica de la quema, la cual contamina nuestro aire; y poco a poco nuestro planeta.

Ficha técnica: (mostrada al final del texto)

“Un juego de niños”

Arte objeto

100 x 60 cm

María Fernanda Álvarez Jáuregui

- **Ejemplo 3**

Evidencias desde el título:

El título, *Recuperando la identidad Mexicana*, fue elegido por la estudiante para encerrar las denotaciones y connotaciones de una serie fotográfica en donde cada foto particularmente ostentaba, en el siguiente orden, un subtítulo: *Entre flores*, *Cargando girasoles*, *El sombrero* y *Rosa Mexicano*. Ella intenta en el despliegue de un orden previamente reflexionado desenvolver símbolos que, hasta cierto punto, son estereotipos de lo mexicano, como son las flores, el jarrón (elemento central) con girasoles y un sombrero, para finalmente rematar en el valor simbólico de un tono que también distingue a su país y el cual ha identificado. Además en el propio título declara su intención de recuperar estos valores. Proceso electivo-cognitivo.

En la ficha técnica que proporciona se logra identificar que aborda el trabajo de fotografía no como una práctica común, sino desde un enfoque técnico especializado, es decir

que le da valor a la intervención de ella en la propuesta. Argumenta que se trata de una *serie* y que es fotografía *intervenida*, ambos conceptos manejados en el taller de arte como parte de las teorizaciones.

Ficha técnica que acompañó al texto justificatorio, dado por la alumna en su oportunidad:

Autor: Tamara Medina Garza

Título: Recuperando la Identidad Mexicana

Técnica: Serie fotográfica/Fotografía Intervenida

Dimensión: 8 x 10cm

Datos singulares en las evidencias: El esfuerzo de esta alumna radica en que identifica y operaciona para construir creativamente su proyecto las denotaciones y connotaciones alrededor de su propuesta, integrando tanto aspectos racionales como sensibles hacia el campo del arte, el contexto privativo de su casa y su mexicanidad.

La alumna me ha explicado que la locación donde ha tomado las fotos es su propia casa y que en ocasiones se siente intimidada cuando recibe visitas de sus compañeros porque, en Monterrey, no hay muchas casas de estilo mexicano. Otro factor que apoyó la idea de retratarse ella misma, es que tiene una hermana gemela y que al fotografiarla, podía sentir que era al mismo tiempo un autorretrato, es decir, que ella misma era quien estaba vistiendo, simbólicamente, los atuendos mexicanos. Explicó que su artista de referencia era significativa porque recuperaba lo mexicano principalmente en la ropa de las modelos que retrataba, pero que ella buscaría, en una de las fotografías de la serie, además de en la ropa, reflejar a México con elementos decorativos (soles de cerámica en pared). Destaca la intencionalidad en la composición que presenta la propuesta, tanto postural, como en la elección de los tonos de fondo, los atuendos y elementos, y el factor luz natural difusa.

De cierto modo, la fuerza de la globalización, desde una interpretación contemporánea, se ve reflejada en la propuesta de este ejemplo 3, debido a que la estudiante como lectora de su ámbito, busca ir en contra de las tendencias socioculturales y de consumo de su contexto.

A continuación la recuperación textual de su justificación:

Denotación

Entre flores: En esta primera fotografía se observa, al centro, una mujer sosteniendo un ramo de flores en sus manos. La imagen consta de 1 plano. En el fondo pueden observarse distintos soles, artesanía típica mexicana. El rostro de la mujer está tapado por el ramo. La luz es difusa. La paleta de colores es muy amplia. Hay yuxtaposición de elementos y existe balance en la composición.

Cargando girasoles: En esta obra los colores son cálidos. Se encuentra una mujer sosteniendo un jarrón con girasoles. Es un solo plano y el encuadre recorta a la mujer. Hay una luz tenue y las sombras no están tan marcadas. La muñeca de la mujer le tapa la cara.

El sombrero: Esta imagen de tonos cálidos, se puede ver a una mujer vestida de rojo con un sombrero en la cabeza. El fondo es amarillo/naranja. La luz no es dura y existe un gran contraste entre los tres colores que más se resaltan. La mujer está centrada en la composición y está parada sobre pasto. La imagen esta balanceada.

Rosa Mexicano: En esta fotografía hay un solo objeto: una mujer de vestido rosa. Existe entonces singularidad y pasividad, puesto a que no hay movimiento. El fondo es blanco. La luz es suave y las sombras también. Los tonos que más se encuentran en la composición son cálidos, principalmente rosas.

En el siguiente fragmento, integra la visión interpretativa:

Connotación

La obra está basada en la fotógrafa mexicana Alexa Torre, autora de la serie fotográfica llamada *Utopía Mexicana*. En estas obras ella plasma distintas mujeres con atuendos típicos. Sus fotografías están llenas de color. “México es un país

singular pero necesitamos encontrar a esos mexicanos que pueden encontrar su propia manera de ser. Que ese “Hecho en México” sea más que una marca en una caja importada”.

Lo que yo busco lograr reflejar en mis fotografías es que la Identidad Mexicana, nuestra cultura y tradiciones, se han ido perdiendo a causa de la globalización y la influencia de otras culturas sobre la nuestra. Somos un país lleno de colores, bailes y tradiciones que forman nuestra identidad cultural. Nuestro país parece estar perdiendo su sentido de originalidad y pasión. Intento crear consciencia en la sociedad joven de que nuestras raíces son muy hermosas y deberíamos sentirnos orgullosos de pertenecer a esta nación siempre, no solo cuando se juega en la Copa Mundial de Futbol o en las Olimpiadas. Busco que nos enamoremos de nuevo de México y su cultura, y así restablecer nuestra identidad. Las imágenes muestran elementos típicos mexicanos como son: las flores coloridas, la artesanía, los bordados y los trajes de cada región.

La mujer que se tapa la cara, es símbolo de esa parte de identidad que se ha perdido en nuestro país, pero que podemos recuperar.

La alumna consigue el nivel de metacognición al apreciar que observa fenómenos sociales y culturales como el desinterés en el consumo de productos artesanales mexicanos como distintivos de orgullo y que solo se exaltan en momentos específicos. Integra la lectura contextual de la globalidad en donde se desvanece el folklore mexicano y las raíces de identidad. Muestra preocupación por este fenómeno y desde su juventud plantea sus percepciones. Observa el rasgo de *Hecho en México* como un argumento de mercadotecnia y observa la pérdida de tradiciones, abriendo el campo del arte a los argumentos de la asignatura de Empresa y Gestión, y sociología. Muestra una postura personal en la que a pesar de poner un énfasis en el desánimo por la pérdida de amor por México, deja ver simbólicamente, en el autorretrato y con los elementos utilizados, que ella misma, como joven levanta la mano para definir su propia

identidad vistiendo los trajes típicos, cargando los jarrones, las flores y el sombrero y posando en un contexto actual en favor de mostrar orgullo por su país que visualiza en *rosa mexicano*.

La alumna consigue una alegoría visual y hacer una síntesis de los argumentos que internacionalmente distinguen a México, y se vale de la figura femenina de una joven que es ella misma ubicada en la época actual y hablando en primera persona al decir “nuestras raíces”, para integrar pasado y presente en una visión de futuro.

- **El ejemplo 5:**

Explicación de los detalles presentados en las evidencias del texto y los elementos que lo acompañaron:

El título, *El cuervo pasa*, fue elegido por la alumna, y resulta del esfuerzo metafórico de una síntesis de sus reflexiones. Ella intenta, con el símbolo del ave en acción de vuelo (verbo: *pasar*), representar el tránsito de las expresiones musicales en el mundo. Proceso cognitivo-electivo.

Logra expresar que utilizó la técnica de Instalación/arte objeto, y que el formato de su obra es de 100 x 30 cm. (aprox.).

El componente técnico para realizar una cédula a su trabajo, requirió de conocimientos propios del arte, en este caso, la alumna necesitó saber qué técnica estaba empleando, indagar sobre la misma y experimentar con base en artistas de referencia que también ella seleccionó. En este punto, el docente es un orientador, y estimulador de los hallazgos del alumno, enseña y aprende junto con él, sin embargo, que la alumna no encuentre un referente pertinente, abre la posibilidad del error, y en ocasión de este fallo, el profesor podrá

sugerirle explorar en múltiples caminos, abriendo campo a la pedagogía de la incertidumbre, y al azar.

La alumna ha realizado, decisiones consientes, apostadas en la reflexión y la indagación exhaustiva de su concepto primario de interés: la música. Más debía considerar el concepto detonante *animal mexicano*, sugerido como concepto detonante inicial al grupo, lo que significaba una situación problematizadora.

Se observa cómo no se queda en representar al cuervo solamente, sino que opta por la música (su vocación) y los recursos que utiliza no son los tradicionales para esta representación gráfica (hacer notas musicales, pentagramas, dibujar líneas de colores en el viento o acudir a una figura de un instrumento musical; ni siquiera se trata de una escena costumbrista en donde podríamos ver un concierto o a un músico tocando (el canon). La información del arte contemporáneo como referente inmediato y en contexto con su realidad, la llevan a alejarse de copiar otras representaciones. Le permite plantearse una situación compleja, subjetiva, desconocida, que la lanzará a recorrer su propio proceso de incertidumbre, sin saber el resultado final; para llegar a una respuesta propia, original y justificada desde su cognición, sensibilidad y emotividad. Así en su texto justificatorio la alumna expresa, conscientemente: “Lo que quiero decir con mi obra es que tanto el cuervo como la tecnología y la música se han adaptado al mundo y son objetos culturales que ‘habitan’ en todo el planeta”.

Este párrafo, es evidencia del proceso de metacognición alimentado por múltiples elementos que holísticamente hacen funcionar el sentido interdisciplinario del arte.

La alumna, consigue expresar, tanto verbal como gráficamente, valorizaciones del sentir contemporáneo de su propia realidad (la tecnología y la necesidad de adaptación veloz a los cambios) además de lograr satisfactoriamente la experimentación de un trabajo de

instalación/arte objeto, con materiales propios del arte. (Intervención con acrílico en cajas de equipo digital e instalación con bastidor y partituras) El texto continúa:

Cuando explico que los objetos culturales tecnología y música y el animal, se adaptan, me refiero a que los cuervos no son iguales en todo el mundo, por ejemplo, en Londres al cuervo se le ve como algo importante, especial por parte de la realeza, su cuerpo es grande alto y fuerte, mientras que en México los cuervos suelen ser pequeños, flacos y no les tomamos mucha importancia. Pude percibir esto directamente de la realidad ya que realicé un viaje a Londres y vivo en Monterrey, en México, en donde los cuervos abundan sin llamar mi atención.

Indirectamente el discurso presenta axiológicamente una crítica a la diferencia social. La alumna habla en primera persona, desde su experiencia.

Este apunte captura el funcionamiento de la percepción como forma de conocer, y expresa la potencia del arte para concretar reflexiones integrando, al unísono, el pensamiento abstracto, el sentido crítico y el emotivo-sensible.

El trabajo, además de la indagación en el campo del Arte, como área de conocimiento, abre averiguaciones en otros saberes, como en este ejemplo se infiere: tecnología, ciencias naturales, música, empresa y gestión.

La tecnología se logra posicionar en los países más desarrollados primero, pero poco a poco empieza a permear a todos los demás llegando a casi toda la población. Igualmente, la música con sus variables ha podido permanecer y fusionarse con diferentes ritmos y no para de viajar por todos los continentes.

Se ha indagado en varios campos de saberes y se ha utilizado lenguaje metafórico, propio del arte; y también se encuentran expresiones de sensibilización social:

Con mi obra quiero enfocar que no solo la tecnología y la música que son manipuladas por el hombre se han diversificado y adaptado a muchos usos y costumbres incluso afectando nuestra manera de comunicarnos globalmente; sino que, de igual manera este poder lo han tenido algunos animales.

En este párrafo, se evidencia la incorporación del elemento animal mexicano. Una situación que descubrió en el tránsito creativo y que no tenía planeada de inicio, ya que abordó el tema del animal a través de la música.

Especialmente, en este siguiente y último párrafo la alumna realiza aspectos de curaduría, y analizando su propia pieza consigue profundizar en analogías simbólicas y de relacionalidad comunicativa entre los materiales que utilizó y su personalidad creativa:

Los recursos de mi proyecto de Instalación-arte objeto justifican mi idea, ya que utilicé cajas de aparatos tecnológicos de la marca conocida *Apple*, una partitura del tema *Blackbird* compuesto por John Lennon and Paul McCartney, y el dibujo en acrílico de un cuervo. La paleta solamente tiene acentos en azul y se mantiene sin dar mayor información, aunque es el tono que se aprecia debajo del negro de los cuervos, por eso usé solo blanco y negro. El formato vertical obedece a la idea de representar estabilidad en la composición, además de que las partituras se colocan en esa posición para su lectura. Las líneas horizontales que destacan están dadas por los dibujos de las computadoras que ya venían en las cajas y sirvieron como línea de base y de horizonte respectivamente en la composición.

Recorre a elementos de apropiación, característicos del arte contemporáneo. Evidencia de que está aprendiendo a leer la visualidad de su contexto.

La alumna ha podido, complejizar el concepto, *animal mexicano*, unido al *concepto música*, del que partió, y llegar a abstracciones y concreciones a través del lenguaje simbólico del arte, observándose ella misma como individuo, destacando su interés por la

música, pero al mismo tiempo agudizando el entorno, el contexto cultural y social. En el proceso, su idea demuestra haber transitado un camino inacabado, en donde representar al cuervo en asociación con la música, repercutió en una crítica reflexiva, sutil y original, y se tornó en una expresión de los modos de adaptabilidad del ser humano. Así termina su texto justificatorio la alumna:

“Esto lo quiero decir para comunicar que los animales humanos y no humanos tienen el poder de adaptarse, de actualizarse para poder sobrevivir en este mundo tan cambiante”.

El ejemplo, coincide con el pensamiento de Itten, que especifica que “el desarrollo interior individual no puede lograrse cuando los estudiantes están atiborrados de conocimientos exteriores y no tienen tiempo para la introspección”. (Cabrera, 2014, p.55).

El ejemplo 5:

Estudiante 1 / 17 años

Encuadre inicial: Toca la guitarra, gusta de la música y ha viajado a Inglaterra

[Este aspecto de encuadre se observa en el trabajo de Laszlo Moholy–Nagy que insiste en la necesidad de interiorización].

Título: El cuervo pasa

Concepto detonante: animal mexicano

Investigación autónoma: El cuervo, la marca Apple (Empresa y gestión), el Rock y el Arte pobre.

Evolución del tema: El tema inició con la necesidad de representar a un animal mexicano, varió a contrastarse con el cuervo inglés; después el factor de

conocimiento individual acerca de la música y la percepción del cuervo llevaron a la alumna a asociar todos los recursos intelectuales y sensibles en un complejo proceso creativo que se valió del arte povera para concretarse.

En una recapitulación de los conceptos claves de las miradas teóricas revisadas el ejemplo presenta: indagación estructurada y decisiones consientes, percepción de contexto e individual, práctica artística en el manejo de materiales, y trabajo cognitivo, perceptivo, emotivo y confianza en la intuición. Se advierte cierta intencionalidad del proceso didáctico, por educar la sensibilidad, apoyado en el motivador del propio estudiante, en la introspección y en una orientación axiológica.

CAPÍTULO 5

PROPUESTAS

5.1 Introducción

Las preguntas que se formularon en la metodología junto con las apreciaciones e interpretaciones vertidas en el instrumento de análisis, de modo parcial y complejo, construyen las siguientes respuestas a modo de conclusión, amén de otras relaciones que pudieran construirse con las teorizaciones y conceptos explorados.

Se considera que no se puede decir, al menos no tajantemente, que la Educación por el Arte construye identidad en el estudiante, primordialmente porque en sí mismo el término está dotado de cataduras subjetivas, sin embargo los argumentos lo sujetan y justifican en cierta medida.

Por el contrario, en el supuesto que se planteó, el poder del arte puede trascender el conocimiento que se construye en el aula y cumplir una función social, al quedar demostrado desde las siguientes perspectivas:

¿Cuál es la función social del arte? — ¿Qué potencia?

- La educación por el arte potencia la integración del yo del sujeto creador en la experiencia concreta, como experiencia integrada a la problemática que se percibe y se desea comunicar. Desde este enfoque el arte es un filtro de interacción tanto emocional como racionalmente con los objetos, las personas y los contextos; abre un diálogo de intercambio social, cultural y con amplio sentido de conciencia hacia los valores humanos.

- Potencia la concepción de una idea que se planea individual o colectivamente para responder conscientemente al entorno que se percibe en una obra específica y desde una práctica autorregulada en la que se reconoce será necesario investigar y aplicar habilidades y talentos individuales para responder.
- Potencia la descomposición o fragmentación o flexibilidad epistemológica del concepto que se observa, que se indaga y que se desea comunicar.
- Potencia la experiencia y la reflexión desde lo háptico (materialización o concreción de ideas y pensamientos).
- Potencia la investigación autónoma en la búsqueda de una postura original

¿Qué posee el arte que contribuye a que la formación del estudiante—se potencie? [Es decir: se nutra, se avive, se estimule, se active, y se incremente].

- La educación por el arte posee conocimiento racional-sensible con el que cualquier estudiante se identifica ya sea si su perfil es de tendencia hacia las Ciencias exactas o si se inclina hacia las Ciencias Humanas.
- Se produce y adquiere a través de lenguaje metafórico
- Es de carácter individual y colectivo
- Expresa situaciones paradójicas por lo que admite posturas radicales o conservadoras dando permiso al azar, al error, al absurdo.
- Está documentado desde una perspectiva clásica y desde lo contemporáneo

¿De qué manera el arte permite trascender el conocimiento que se construye en el aula?

La Educación por el arte:

- Funciona como vínculo interdisciplinario a partir de un solo concepto que puede trasvasarse, subjetivarse, objetivarse, explicarse, redefinirse, reapropiarse, fragmentarse, descontextualizarse desde el enfoque de varias disciplinas para a través de conexiones significativas construir un discurso original y no necesariamente existente.
- Cuestiona la comunicación y sus efectos por lo que las respuestas pueden surgir desde la perspectiva de cualquier área de estudio.
- Entiende al mundo como ente vivo

¿Qué elementos tiene el arte que se conectan con los demás saberes y cómo esto enriquece tanto el aprendizaje como la formación integral de los alumnos?

La educación por el arte conecta como pasos en una experiencia concreta, los siguientes verbos de acción:

- Relacionalidad: Relaciona el ámbito personal, local y mundial-global
- Interpretación: Interpreta la visualidad
- Creación: Produce un objeto artístico
- Comunica: Comunica lo que percibes, lo que sientes, lo que te preocupa, lo que te interesa
- Investiga: Investiga lo que percibes, lo que sientes, lo que te preocupa, lo que te interesa

¿Para qué serviría el arte como potenciador y vínculo en la EMS?

La educación por el arte:

- Sirve para que el estudiante pueda reapropiarse de los significados de los fenómenos sociales que percibe y desea reflexionar
- Sirve para que el estudiante concrete sus propias ideas y preocupaciones en objetos materiales que evidencian su sentir y pensar
- Sirve para que el estudiante indague y explique lo que ve en el mundo que le rodea
- Sirve para que se explique a sí mismo sus gustos, preferencias, preocupaciones, intereses, motivaciones
- Sirve para que el estudiante adquiera una herramienta racional-sensible para la construcción de su propio conocimiento

5.2 Propuesta Ideológica

Se enumeran conexiones ideológicas empíricas, desprendidas del fenómeno observado e indagado:

1. Existen conocimientos que no se transmiten totalmente ni a partir del lenguaje ni a partir de la lógica lineal que propone solamente la razón, por lo que resignificar las “cosas materiales” que se producen crea un efecto positivo en la validación de las ideas de los estudiantes; en los objetos artísticos saltan a la luz las percepciones del entorno en singular y de modo colectivo.

2. Los saberes de la malla curricular encuentran operacionalidad en la producción artística ya sea en su carácter objetivo haciendo funcionar una idea o en su tono indagatorio motivando al estudiante a resignificar conceptos interconectados desde diversas perspectivas.
3. Aparece la metáfora y la paradoja como medios de expresión de la sensibilidad y posibilitan la comunicación.
4. Los temas que interesan a los estudiantes surgen del exterior y del interior (ámbito personal, local, nacional e internacional, global).
5. Los conceptos se flexibilizan y logran demostrar que son útiles en la vida práctica y comunicativa.
6. La experiencia concreta trasciende el espacio áulico
7. La didáctica provee un tono emocional inclusivo, positivo y retador (abierto al azar—nunca se sabe en qué va a aterrizar el proyecto)
8. La creatividad se materializa y permite la inclusión (todos los estudiantes están en posibilidad de probar que son creativos).
9. Se estimula el sentido háptico
10. Los proyectos tienen dueños individualmente y en lo colectivo lo que permite tomar responsabilidad sobre una expresión concreta y sobre el aspecto ideático que establece una postura frente a algo.
11. Se estimula la comunicación interpersonal, intrapersonal
12. Se aviva el sentido de pertenencia al grupo
13. Se comprenden los fenómenos contemporáneos en su complejidad, por la empatía y validación que el arte concede a cualquier postura

14. Se generan saberes objetivos y subjetivos interconectados entre pares iguales
15. Las denotaciones producen connotaciones que adquieren sentido de identidad
16. Se fomenta la autorregulación de la práctica educativa
17. Percepción-emoción adquieren formas para la producción de conocimiento tanto de inicio para la creación del objeto artístico, como al final en la recepción (lectura) del propio objeto artístico.
18. El conocimiento interdisciplinario de la malla curricular se mezcla subjetivamente con los saberes individuales.
19. Se da el aprendizaje desde referentes pares
20. Los objetos producidos son unidades complejas de aprendizaje para el grupo y para otras personas de la comunidad educativa y para diversas asignatura de la Malla curricular.

Refuerza estas ideas, que, siguiendo a Félix Guattari (1992:18) “Lo importante no es la mera confrontación con una nueva meteria de expresión, sino la constitución de complejos de subjetivación: individuo-grupo-máquina-intercambios múltiples. En efecto estos complejos ofrecen a la persona posibilidades diversificadas de rehacerse una corporeidad existencial, salir de sus atolladeros repetitivos y en cierto modo resingularizarse. Se operan así injertos de transferencia que no proceden sobre la base de dimensiones –ya ahí-de la subjetividad, cristalizadas en complejos estructurales, sino de una creación y que, por ese carácter, dependen de una suerte de paradigma estético” (p. 18).

5.3 Hallazgos

La experiencia artística explica su potencia, como desarrollo de la comprensión de la naturaleza del conocimiento. Es decir que cumple con una función operacional integradora de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Podría decirse que el arte potencia las competencias genéricas que persigue la RIEMS.

Percepciones acerca de la Educación por el arte obtenidas a través de la interpretación de los objetos artísticos (obra y textos justificatorios) y de la experiencia concreta en sí, en las fases de investigación del estudio de caso, mostraron evidencias de que algunos propósitos plasmados son el desarrollo de la capacidad para la evaluación de conocimientos, el pensar de forma crítica, el establecimiento de conexiones entre áreas disciplinarias, y el análisis de supuestos, ideas y opiniones personales en contexto.

Las interpretaciones referencian la capacidad del arte de lograr que los estudiantes tomen conciencia de diferentes perspectivas en contraste con las suyas. Lo que estimula el sentido de pertenencia al contexto e identidad. El concepto supera la significación propia de su epistemología.

El taller como un curso se describe sistemáticamente como capaz de formar alumnos incluyentes y que evalúan críticamente objetos artísticos, hechos, procedimientos, situaciones, y reflexiones sobre sí mismo, previo a dar forma y durante la expresión de opiniones y en el funcionamiento de la creatividad al materializar una idea, que, en cuyo proceso es también una compleja mixtura de ideas.

El desarrollo integral al que se alude, indica que el arte permite a los alumnos cuestionar y desafiar el mundo pasado y el presente contextual que les rodea y, al mismo tiempo, sentirse interesados por opiniones discordantes. Llegar a la innovación.

Las interpretaciones describen la experiencia como universalizante, en el sentido de que la aplicación de las habilidades adquiridas en la Educación por el arte, se extienden a otras asignaturas y a la vida real.

Como profesor resaltan explicaciones acerca del cambio en la forma de ver y comprender el mundo al participar en el curso de arte bajo éstas características.

La experiencia que se describe pudiera funcionar como modelo tanto en un curso de Educación por el Arte como en dinámicas aisladas interdisciplinarias dentro de cualquier asignatura de la Malla curricular, considerando, como aportación, que el filtro de las reflexiones se centre en conceptos artísticos como detonantes conceptuales. (Incluso la dinámica podría funcionar fuera del ámbito educativo).

5.4 Conclusiones de cierre

Con respecto a conceptos que se acuñan en la marcha de esta experiencia se concluye que:

Concepto detonante y el zapping. Esta característica encontrada en la experiencia didáctica artística permite indagar rasgos fuera del arte, descontextualizados, pero que a la vez encuentran conexiones significativas, lo que otorga sentido de personalidad creadora al individuo que exalta su propia esencia creativa, y por lo tanto al desarrollo de su identidad. Los estudiantes, en general estimulan, motivados por sus propios intereses y a través de su habilidad natural (epocal) a explorar digitalmente (curiosear) su capacidad para investigar. Es

decir compararse como un nómada en el aprendizaje, saltar de una idea a otra en la propia búsqueda intencionada, las cuales no necesariamente para todos tienen coherencia. El zapping, “no es sólo el hecho de cambiar de canal, supone una nueva forma de mirar, de interactuar” (Peveroni, G., 2016, p.1). Como término obtenido de la fuga de atención al cambiar de un canal a otro en la televisión, más allá de esto, en la experiencia que se indaga, sirve como característica de la cultura digital que impera en la actualidad, y como motivador natural que, al escudriñar, el joven sigue libremente. El estudiante, al buscar en la ruta de su propio *zapping*, genera el montaje de su propio aprendizaje. Aprende por él mismo y se autorregula; casi sin darse cuenta se haya investigado en diferentes rutas, lo que, muchas veces lo lleva a ganar profundidad. Incorporando este aspecto en beneficio de la práctica didáctica, el profesor, intencionalmente, tiene oportunidad de desarrollar con mayor pertinencia esta habilidad, guiando la perspicacia y produciendo orientaciones hacia fuentes adecuadas.

El concepto, que puede ser arbitrario o no, al arte, al pasar por el filtro de la asignatura abre sus posibilidades epistemológicas (complejidad), en primera instancia porque se funde con los saberes estructurantes del currículo, en segunda oportunidad porque se suman los saberes individuales, y en un tercer enfoque porque actúa la problemática de la comunicación y así la incertidumbre. El campo del azar, del error y de la duda, establece un ámbito áulico abierto y flexible en el que las conexiones apuntan a una inteligencia que no se ciñe a una sola respuesta, y de éste modo actúa la complejidad en la mixtura de conexiones y de posibilidades a proponer. Una de las puertas por las cuales acceder a las respuestas se haya en la indagación y la reflexión, ambos aspectos que dimensionan el aprendizaje y lo dirigen a la metacognición y a la autorregulación. Si bien, no todos los alumnos consiguen llegar a estos niveles, el grupo, como tal se orienta intencionalmente en este rumbo.

Importancia de lo háptico. El sentido de construcción de conocimiento virtual, probablemente abre un camino, al enfoque del sentido del “tacto”. (De cierto modo en las prácticas áulicas se privilegia el aprendizaje por el oído (lo que se escucha y habla) por la vista, (las imágenes que se presentan en explicaciones y los objetos que nos circundan, entre otros aspectos del lenguaje visual). Sin embargo, lo háptico en conexión con las condiciones epocales y en la vivencia de *lo virtual*, para los alumnos contemporáneos es posible *ver una sensación*, de cierto modo “*sin evidencia* tangible y matérica”, rasgo epocal que disminuye credibilidad a sus propias ideas que se esfuman con facilidad. Por el contrario, la didáctica a través del arte, permite, materializar una idea, emoción, o pensamiento. Si la veo, ya sea en mi imaginación o en la concepción de lo virtual solamente, probablemente no existe, necesito tocarla la idea.

La confianza que despierta el tacto, (materializar un proyecto artístico con las manos) resinifica el pensamiento, la emoción, la visualidad, la imaginación, por tanto tiene la capacidad de dar pasos firmes hacia la autovalidación y la confirmación de identidad. La construcción de conocimiento a partir de la textura como fuente perceptiva se reflexiona poco en el aula, con respecto a lo visual o auditivo y permite preguntar: ¿qué sientes? Y responder ¿qué te gusta sentir? Ambos conceptos que invitan a otras inflexiones introspectivas. La metacognición vuelve a entrar en acción al poderse reflexionar sobre el proceso, y el concepto en el aprendizaje: Yo lo hice, lo puedo ver y tocar. Es mío, desde mi propia manera de conceptuar el mundo, soy original, soy creativo, me siento bien. Tengo identidad, éxito. O bien, no lo he logrado con respecto a los parámetros del grupo, lo que resulta igualmente valioso.

Postura crítica. La interdisciplinariedad permite al estudiante revisar conceptos desde diferentes perspectivas. Pero, además, en el arte, además de enfoques y visiones abiertos, caben el error, las distorsiones, los vicios, la crítica, la ironía, la protesta, aspectos que son válvulas de reflexión para el contexto aúlico en la EMS y que son adecuados a la característica de personalidad transgresora y en formación del joven.

La interdisciplina en la Malla curricular. Las conexiones significativas que logra el estudiante, a través del filtro del Arte, son una posibilidad de hallar sentido a las demás asignaturas que estudia. Así mismo de operar la Malla como un todo holístico y por tanto más apegado a la realidad natural del hecho de aprender. El arte permite, en éste sentido, la traducción de los conceptos a lenguajes didácticos varios y trascender el aula.

Carácter de inclusión de la didáctica en el arte. Las metodologías explicadas en general y los análisis de la propuesta de Read en los proyectos de la muestra, no buscan la formación de artistas, aunque se pueda despertar la vocación de algunos selectivamente. El enfoque que se pretende reflexionar, es el que sí contienen todas las teorías, conceptos y proyectos revisados: desde el arte como filtro llegar a compartir la esencia individual, de modo integral al contexto y con sentido de identidad.

Lo que trata esta investigación, como apunta Ruiz (2015, p. 87) al referirse a Read, “es de hacer de todas las personas sujetos favorables para un despertar mejor al mundo por las sensaciones, con expresiones propias, que afirmen la personalidad y el carácter, en libertad. No todas las asignaturas de la Malla curricular en EMS pueden sujetar por inclusión a todas las habilidades y actitudes de los sujetos de un grupo, a las convocatorias de otro tipo de áreas científicas o de retos lingüísticos o memorísticos acuden pocos estudiantes, el filtro del arte permite un tránsito libre para todos.

Read llegó a proponer para la Universidad un curso obligatorio de instrucción en artes, donde se pudiera experimentar la producción de sentimientos y sensaciones como goce, que fuera disfrutado de manera intensa por los estudiantes y el profesor. Tal curso debía estimular intencionalmente el desarrollo de la sensibilidad. Para conseguir ese objetivo sugiere encauzar el curso a través de la historia del arte, como estructura fundamental. Claro está que se requeriría -hay que insistirlo una y otra vez- de profesores altamente formados, con capacidad de percibir lo esencial y de motivar con entusiasmo a los alumnos, para conseguir objetivos útiles, en términos de la formación integral que se busca.

La propuesta se traduce en el diseño de una metodología que parte:

- De ubicar un concepto arbitrario (fuera del contexto de una obra de arte y no necesariamente extraído de ella) de interés para el estudiante y asociado a sus propias habilidades cultivadas. Parte del “aquí y ahora” contextual, perceptivo y sensitivo del estudiante como apunta Freire.
- De pensar que este es un concepto problematizador complejo y en sí mismo un reto, primero de reflexión y posteriormente de comunicación. EL concepto viaja (Mieke Bal)
- De requerir la realización de investigación analítica y reflexiva del concepto en el campo del arte y en otras disciplinas del conocimiento.
- En donde se asume que con una “inteligencia ciega y de pensamiento complejo” (E. Morin) se transitará de modo introspectivo y estravertido (zapping).
- Para diseñar una idea artística a comunicar con materiales y técnicas diversas del arte (sentido háptico-materialización táctil de la idea).
- Para el cual se requiere compromiso y responsabilidad con la conceptualización propia (autoconocimiento) y el valor para expresarla (compromiso comunitario)

- Finalmente, como objetivo cumplir con la solución del reto en la construcción de conocimiento autónomo y original (sentir orgullo por la propia identidad individual) y
- Experienciar que la propuesta de uno es tan valiosa como la del otro, asimismo como lo han sido las expresiones artísticas, culturales, científicas y sociales de todos los tiempos (inclusión y mixtura de saberes como conceptos de transmodernidad). El filtro del arte propone un sentido positivo al concepto de individualidad en la medida de que quien se reconoce solo en un universo concurrido, estará en mayor capacidad de respetar, tolerar y aceptar la diferencia en contraste con el otro que también lo asume solo. (Lipovsky y Nicolescu).
- En este tránsito se valida la educación integral.
- No se ha analizado el papel del profesor, aunque en la complejidad del aprendizaje se intuyen aspectos del mismo, tales como apertura y flexibilidad a la revisión de conceptos y posturas variadas sin la pretensión deliberada de transmitir conocimientos. Además de un enfoque creativo y con sentido humano. Habría que contemplar que más allá del rol del docente (en este caso yo misma y que implicaría sesgar las validaciones) la dinámica centrada a partir del manejo de intencionar un concepto, supone, como apunta Lynn Erickson (2012) que a diferencia de los modelos que se basan en contenidos fácticos y habilidades y donde la atención al desarrollo conceptual no es deliberada, “El currículo y la enseñanza basados en conceptos constituyen un modelo de diseño tridimensional que integra en un mismo marco el contenido fáctico y las habilidades con los conceptos, las generalizaciones y los principios disciplinarios” situación que encamina el desarrollo integral y la vivencia de un proceso interdisciplinar de cierto grado de mayor complejidad.

5.5 Esquema

Finalmente como advertencia al lector de este trabajo y del esquema que se plantea, el punto medular es el descubrimiento de que un concepto detonante cualquiera, al pasar por el filtro del arte, rompe su estructura epistemológica, dando cabida a la construcción de un tercer discurso que no existía: Eje de la transmodernidad.

“El lenguaje es quien fija los límites (...) pero es también él quien sobrepasa los límites y los restituye a la equivalencia infinita de un devenir ilimitado” (Gilles Deleuze, G. p.8).

El esquema propone una metodología de pensamiento autorregulado para nuevos estilos de aprendizaje, es decir el desarrollo intencionado del pensamiento autorregulado.

Es factible utilizar el arte para el desarrollo integral del estudiante de EMS, en el marco de la Reforma Educativa mexicana y bajo las consideraciones epocales; así se desprende el esquema de una propuesta metodológica como Estilo de Aprendizaje, a partir de lo observado en la experiencia de educación por el arte. Se observa, además, que más allá de la presentación de una propuesta, el trabajo de investigación arroja, respondiendo a su propio enfoque complejo, una mixtura de teorías que juntas, son sustancialmente significativas para el fenómeno que se observó.

A continuación se muestra un esquema del *qué* y *cómo*, lo racional (saberes estructurantes) y lo sensible (saberes individuales) despliegan la generación del aprendizaje autorregulado en el desarrollo de un producto interdisciplinar como un Estilo de aprendizaje.

Tabla del *qué* como estilo de aprendizaje

Tabla del *cómo* como Estilo de aprendizaje

REFERENCIAS

- 4gats.com (2015). *Restaurant Els 4Gats | Restaurante Barcelona desde 1897*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://4gats.com/es/>
- Acha, J. (2016). *Las ciencias y las artes*. División de Estudios de Posgrado. Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM. Recuperado el 6 de octubre de 2016 de <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1902.pdf>
- Agazzi, E. (2004). *El desafío de la interdisciplinariedad; dificultades y logros*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5877/1/EVA>
- Apac, D. (2015). *Programación de metodología triangular*. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de <http://aprender-con-arte.weebly.com/metodologiacutea-triangular.html>
- Arheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Prólogo. Elliot W. Eisner. Editorial Paidós, España.
- Asale, R. (2016). Multidisciplinario e *interdisciplinario, ria*. *Diccionario de la lengua española*. Retrieved 4 May 2016, from <http://dle.rae.es/?id=LtY2zG5>
- Ayala, H. y Béjar R. (2005) *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural, nuevas miradas*. Recuperado el 8 de enero de 2016, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100331015717/Ident_nalmex.pdf
- Bachillerato Internacional (2013). Programa del Diploma. Guía de Teoría del Conocimiento. Reino Unido

- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros en las Humanidades*. Traducción del primer capítulo del libro Travelling Concepts in the Humanities. University of Toronto Press. Toronto.
- Bauman, S. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Editorial GEDISA, España.
- Boix, E.& Creus, R. (1986). *El Arte en la Escuela. Expresión Plástica*. Ediciones Polígrafa, S.A. Barcelona, España.
- Brea, J. (2009). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. Centro de Estudios Visuales de Chile: José Luis Brea | Señas y Reseñas. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de <http://132.248.9.34/hevila/Senasyresenasmaterialesde>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Itinerario de un concepto. Editorial Montessor. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de <http://daniellargo.com/wp-content/uploads/2014/12/PIERRE-BOURDIEU-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Cabrera, R. (s/f). *Hacer del arte/educación un inédito viable*. Artículo por publicar. Cuba.
- Cabrera, R. [Compilador] (2014). Seminario de Estudios del Arte II. Didáctica de la imagen. Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Artes. Facultad de Artes Visuales.
- Cabrera, R. (2012). *Formar al Educador de Arte: emplazar la escuela (ideas a debate)*. Estudios en las Artes Visuales. Mario Alberto Méndez Ramírez [coordinador]. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Capital, A. (1998). El cambio estructural del sistema socioeconómico costarricense desde una perspectiva compleja y evolutiva. Autopoiesis. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/alhc/17.htm>

- Chrobak, R. (2016). *La metacognición y las herramientas didácticas*. Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Recuperado el 26 de septiembre de 2016 de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm>
- Comisión Honoraria de Educación y Arte · MEC. (2012). *Iera Bienal de Educación Artística. Ponencia de Ana Mae Barbosa: El arte/educación que necesitamos*. 1a. bienal de educación artística, Maldonado, 2012. Recuperado el 12 de junio de 2015 de http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Bienal-Arte_y_Educacion
- Croce, B. (1998). Benedetto Croce. Recuperado el 15 de enero de 2016 de <http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1613>
- Dávila, S. (2006). *Generación Net: visiones para su Educación*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas 2006, 1 (3). Recuperado el 11 de abril de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70910303>
- De Almeida, M. (2008). *Para comprender la complejidad*. Multidiversidad Mundo Real Edgar Morin. México.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Edit. Paidós Ibérica. Madrid. P. 8
- Dgespe.sep.gob.mx,. (2015). *Enfoque centrado en competencias* | SEP- SES- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 8 de mayo de 2015, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular
- Eco, U. (2002) *La definición del arte*. Ediciones Destino, S.A.: España.
- Ehrenzweig, A. (1973). *El orden oculto del arte*. Editorial Labor. Madrid. Recuperado el 6 de marzo de 2016 de http://www.jstor.org/stable/40182400?seq=1#page_scan_tab_contents
- Ehrenzweig, D. (2016). *Libertad y acción responsable en Jean-Paul Sartre*. Recuperado el 27 de octubre de 2016, de

http://www.academia.edu/16107626/LIBERTAD_Y_ACCI%C3%93N_RESPONSABLE_EN_JEAN-PAUL_SARTRE

Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Editorial Paidós: Barcelona, España.

Estrada, O. (2003) La lectura como fuente de creatividad, conocimiento y formación en los alumnos del nivel medio superior. Tesis de maestría en la UANL 2003. En línea: <http://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/4614> recuperado el 24 de octubre del 2016.

Estrada, O. (2012). *Vivencias, realidades y utopías: México. Las causas civiles, sociales y políticas de las mujeres en México. Siglo XX y un estudio histórico de las mujeres en Nuevo León (1980-2010)*. Monterrey: Tendencias / Universidad Autónoma de Nuevo León.

Estrada, O. y Ochoa, I. (2013) *Ficciones, realidades y utopías de la liberación sexual de las mujeres a través del feminismo en México*. Revista de estudios de Antropología sexual. Vol. 1, Núm. 4 En línea: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/819>. Recuperado el 22 de octubre del 2016.

Erickson, L. (2012). Enseñanza y aprendizaje basados en conceptos. Organización del Bachillerato Internacional. Recuperado el 20 de octubre de 2015 de http://occ.ibo.org/ibis/occ/Utils/getFile2.cfm?source=/ibis/occ/spec/cntm.cfm&filename=general/g_0_iboxx_amo_1207_1_s.pdf

Fernández, J. (2005). Teoría y Metodología de la Historia del Arte. Antrophos editorial del hombre.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI: Buenos Aires

- Freire, P. (2000). Video Constructor de sueños. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de https://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_constructor-de-suec3b1os.pdf
- García, J. (2014). *Prácticas artísticas ecológicas relativas al agua en un contexto de cambio climático. Estrategias y procesos de aprendizaje*. Explorando el arte fuera del arte. [PDF]. Recuperado el 24 de mayo de 2015 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/147273/TAJGC.pdf.txt?sequence=16>
- Guasch, A. (2003). *Los estudios visuales, Un estado de la cuestión*. Recuperado el 22 de abril de 2015, de <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/g>
- Guattari, F. (1992) *Caosmosis*. Editorial Manantial
- Gutiérrez, Alma Beatriz (enero 2007). Cultura escolar y subjetividad: *a propósito de los jóvenes en nuestro país*. Joven es. *Revista de Estudios sobre Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud (27). Recuperado el 25 de mayo de 2009, de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/revistas.php?revista=027>
- Gutiérrez, B. (2014). *Las “poéticas de la esperanza” de Torolab. Arte participativo en Tijuana, México*. Recuperado el 26 de septiembre de 2016, de http://www.festivaldelaimagen.com/docs/ForoPonencias2015/MESA_B/B.17.Blanca%20Gutierrez%20Galindo.pdf
- Hernández, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hurtado, J. (2011). Una revisión sobre el concepto de identidad del mexicano. *Amerika. Mémoires, Identités, Territoires*, (4). Recuperado de <https://amerika.revues.org/2067>

Jasso, J. (2016). *Minificción, Creatividad y Educación: hacia un enfoque Transdisciplinario*.

(Doctorado) [Tesis no publicada] Universidad de Sevilla Consultado en:

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1182396>

Kabalen, V. (2012). *Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal*. Editorial Digital.

Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 25 de octubre de 2016 de

https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/ID371_Kabalen_Analisisypensamiento.cap1.pdf

Luhmann, N. (s/f.) *El concepto de sistema autopoietico en Luhmann*. (doc). Recuperado el 26 de septiembre de 2016 de

[s585657dfa4f93057.jimcontent.com/.../El%20concepto%20de%20sistema%20autopo](https://s585657dfa4f93057.jimcontent.com/.../El%20concepto%20de%20sistema%20autopoietico.pdf)

Lara, J. (s.f). *Realidad, epistemología y lenguaje y su aplicación a la psicoterapia*. Recuperado el 16 de mayo de 2015 de

www.pensamientocomplejo.com.ar/.../JOSE%20LUIS%20LARA%20RA...

Lipovsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*.

Editorial Anagrama: Barcelona. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf

Lupiañez, M. (2016). *Inteligencias múltiples*. Un camino para aprender y enseñar con alegría.

Recuperado el 15 de enero de 2016 de

http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-312638_recurso_5.pdf

Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad Manifiesto, Multidiversidad-Mundo Real* Edgar Morin: México.

Nicolescu, B. (1998). *La Transdisciplinariedad*. Recuperado el 6 de noviembre de 2015 de de:

<http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>

Nieves, M. (2007). *Dialéctica de la Publicidad*. Editorial Trillas: México.

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Editorial Paidós: España.

Maturana, H. & Porsksen, B. (1985). *Del ser al hacer, los orígenes de la biología al conocer*. JC Sáez Editor: Chile. Recuperado el 18 de mayo de 2015 de <http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Cap-I-Del-ser-al-hacer.pdf>

Margery, E. (2010). *Transdisciplinariedad y complejidad. Cinco viñetas pedagógicas*, Uruk Editores: Costa Rica.

Mariotti, H. (2006). *Autopoiesis, Cultura y Sociedad ¿en qué medida la fenomenología social humana puede ser vista como fenomenología biológica?* Recuperado el 9 de marzo de 2016 de <http://autopoiesis.cl/?a=27>

Méndez, N. (2009). Herbert Read: esbozo biográfico y de introducción a su obra. *Revista Germina*. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3785878.pdf

Mooers, C. (2004). *Glosario Terminología Informática*. Recuperado el 10 de abril de 2016 de <http://www.tugurium.com/gti/termino.php?Tr=Mooers,+Calvin+Northrup>

Monteiro, M. (2012). *Educación en Artes Visuales*. UNA PROPUESTA TRIANGULAR DEL ARTE - Resumen de las investigaciones. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de <https://educacionartesvisuales.wordpress.com/2012/10/07/una-propuesta-triangular-del-arte-resumen-de-las-investigaciones/>

Montes, A. (2016) *Rúbricas de evaluación*. Recuperado el 7 de octubre de 2016, de <https://alexmdna.files.wordpress.com/2016/01/cc3b3mo-elaborar-rc3babricas.pdf>

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia. Recuperado el 18 de mayo de 2015 de <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.p>
- Morin, E. (2006). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñan en la escuela?*, Nacional de la Documentación Pedagógica (CNDP), México.
- Montuori, A. (2015). *Qué es el pensamiento complejo según Edgar Morin*. Multiversidadreal.edu.mx. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de <http://www.multiversidadreal.edu.mx/que-es-el-pensamiento-complejo.html>
- Pérez, B. (n.d.) *Victoria de la posmodernidad o “el hombre lleno de nada”*. Cauriensia, Vol. III, Instituto tecnológico de Murcia. O.F.M.
- Pérez, B. (s/f) *Victoria de la posmodernidad o “el hombre lleno de nada”*. Cauriensia, Vol. III, Instituto tecnológico de Murcia. O.F.M.
- Peveroni, G. (2016). *Zapping*. Recuperado el 26 de septiembre de 2016, de <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Peveroni/Zapping.htm>
- Piña, M. (2012). *La fabulosa historia del ‘Chat Noir’ de Montmartre*. Recuperado el 23 de junio de 2015, de <http://www.espanol.rfi.fr/cultura/20120918-la-fabulosa-historia-del-chat-noir-de-montmartre>
- Read, H. (2015). *Didáctica de la educación por el arte*. Fundamentos de la educación artística como área de conocimiento. Recuperado el 6 de junio de 2015 de <http://didacticarte.weebly.com/1-fundamentos-de-la-educacioacuten-artiacutestica-como-aacuterea-de-conocimiento.html>

Revista Argentina de Microbiología (2010). *Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser*. Recuperado el 7/11/2015 de:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/ram/v42n1/v42n1a01.pdf>

Revistacodigo.com (2014). *Perfil: Torolab. Arte y conocimiento para la transformación social*.

Recuperado el 24 de mayo de 2015, de <http://www.revistacodigo.com/perfil-torolab-arte-y-conocimiento-para-la-transformacion-social/>

Robles, M. (N.D.) *EDUCACIÓN Y PODER EN LUIS CAMNITZER (II) Una lectura del conceptualismo*

latinoamericano. Gohete institut. Vol. 4. Córdoba. Recuperado el 9 de agosto de 2016, de

<https://www.goethe.de/mmo/priv/6920906-STANDARD.pdf>

Rodríguez, R. (2004) *Transmodernidad*. Pensamiento crítico-pensamiento utópico. Anthropos: España.

Rodríguez, R. (2007) *Revista Observaciones Filosóficas - Transmodernidad; La globalización como totalidad transmoderna*. Recuperado el 19 de mayo de 2015, de

<http://www.observacionesfilosoficas.net/latransmo>

Roldos, E. (2008). *Autopoiésis*. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de

<http://eduardoroldosarosemena.blogspot.mx/2008/10/autopoiesis.html>

Ruiz-Mejía, J. (2015). *Revista Aleph*. Revistaaleph.com.co. Recuperado el 6 de junio de 2015,

de <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/127-el-arte-en-la-educacion-segun-herbert-read.html>

Ruiz, C. (2015) *Educación por el arte de Herber Read*. Recuperado el 22 de junio de 2015 de

<http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf>

Rodríguez, S. (2016). *Torolab: Laboratorio de Transformación Transfronteriza. ITESO | MAGIS*

| profesiones + innovación + cultura. Recuperado el 26 de septiembre de 2016, de

<http://www.magis.iteso.mx/content/torolab-laboratorio-de-transformaci%C3%B3n-transfronteriza>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel: Barcelona. Recuperado el 24 de mayo de 2016, de <http://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Serrano, L. (2012). Blogs.fad.unam.mx. (2015). Recuperado el 30 de abril 2015, de http://blogs.fad.unam.mx/academicos/luis_serrano/wp-content/uploads/2012/01/PROYECTOdoctoradoAR

Secretaría de Educación Pública (2008). Diario Oficial. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 24 de octubre de 2016 de dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5064950

Tapia, N. (2010). *Educación para la ciudadanía*. Recuperado el 23 de mayo de 2016 de <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/mtra.+norma+e.+tapia+gardner/op%283sep10%29normatapia#sthash.VaC475IK.dpuf>

Tapia, N. (2010). *Nuevos tiempos: nuevas generaciones, nuevos retos educativos*. Recuperado el 24 de mayo de 2016, de [http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/mtra.+norma+e.+tapia+gardner/op\(1sep10\)normatapia](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/mtra.+norma+e.+tapia+gardner/op(1sep10)normatapia)

Torolab (2011). *Torolab*. Recuperado el 24 de mayo de 2015, de <https://colectivosarquitecturasa.wordpress.com/2011/05/29/torolab/>

Van Dijk, T. (2015). *Ruth Wodak & Michael Meyer, Métodos de análisis crítico del discurso.*

Barcelona: Gedisa, 2003., pp. 143-177. Recuperado el 23 de abril de 2015, de

<http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015>

Vidani, P. (2015). *El círculo de Picasso.* Recuperado el 23 de junio de 2015, de

<http://elcirculodepicasso.tumblr.com/post/44591497741/ramon-casas-ramon-casas-y-pere-romeu-en-un>

Weissmann, P. (2015). *Adolescencia.* Recuperado el 22 de junio de 2015, de

<http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>

Winnicott, D. (2015). *Realidad y juego.* Recuperado el 22 de junio de 2015 de

<http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>

Zavala, G. (2014). *La influencia del bagaje cultural, contexto y personalidad en la experiencia*

de adolescentes del nivel medio superior en un museo de arte. Recuperado el 27 de

octubre de 2016, de <http://eprints.uanl.mx/4393/1/1080259427.pdf>

Zecchetto, V. (2002). *La Danza de los signos.* Semiótica general. Ediciones Abya- Yala: Quito,

Ecuador. Recuperado el 21 de abril de 2015 de

<http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10>

APÉNDICE 1

Reporte de texto grabado a maestro colega desde la experiencia vinculatoria entre las asignaturas de Arte e Historia.

Profesor de asignatura de Historia, participante de la dinámica de Arte, en la convocatoria ENLACE en 2013 y en 2015. (Prepa-Museo MARCO).

Entrevista grabada a la profesora Sara Esther Quiroga Ramírez. (Transcripción del audio obtenido el 18 de septiembre de 2016. *Cabe mencionar que la experiencia se encuentra alejada (del testimonial, por lo que podría asumirse que se ha reflexionado al respecto de modo que la respuesta posee mayores cualidades racionales que emotivas).

Respuesta a la pregunta:

¿Podría comentar su experiencia en el proyecto interdisciplinar- Arte e Historia, en ENLACE?

“Para mí ha sido importante porque veo como un alumno que podría ser, digamos, no interesado en algún tema especial como problemática en la historia; al verlo a través del espejo o del vidrio del arte se sensibiliza, investiga y se preocupa por dar un punto de vista, una opinión o expresar lo que piensa o siente a través de un trabajo, y logra cosas que a través de otras actividades más estructuradas o más tradicionales, no consigue.

. Entonces, es una manera creativa en la que, algunos muchachos ganan más interés, y expresar más acerca de cosas que de otra forma probablemente no lo hubieran hecho.

Otra experiencia positiva es que se sorprenden al ver que lo que han hecho y han expresado sí puede ser considerado como arte aunque tengan poca experiencia o no tengan

nada estudiado acerca de esta asignatura, simplemente se les da la oportunidad de dar rienda suelta a la libertad de comunicarse en el límite de ciertos criterios, y ellos utilizan su creatividad y la intuición para expresar lo que quieren y vincularlo con alguna materia y con algún objetivo.

Creo que también para ellos es algo nuevo, no quiere decir que todos lo logren, pero lo que sí, los que lo han logrado...ven el arte de una manera distinta y ven o muestran a los demás cosas que tampoco habían expresado o encontrado ni en el arte ni en otras actividades académicas, entonces les revela esa capacidad de decir que el arte es para todos y está al alcance de todos y que cualquiera puede expresarse a través del mismo.”

APÉNDICE 2

Narración de la experiencia áulica

Introducción

Una de las primeras preguntas que escucho con frecuencia en cada sesión de clase, es: “qué vamos a ver/hacer hoy”. Llama la atención éste cuestionamiento puesto que desde el inicio del curso enfatizo que serán ellos los que encontrarán un tema o asunto de interés como detonante de sus propias ideas, y que mi intervención con argumentos de la historia del Arte y teoría del lenguaje visual, se revisará como un complemento, siempre abierto a cuestionamientos y sujeto a inserciones de tendencias y artistas que el grupo proponga. Es decir que se observa la dificultad para iniciar un trabajo cuando se haya bajo el aspecto de temática libre.

La recuperación de un tema y la expresión de emociones individuales es un problema de comunicación que los estudiantes asumen como una seria dificultad, en dos sentidos: uno, porque puede significar abrir el territorio emocional y sentirse vulnerados frente a sí mismos y frente al grupo, y otro, porque encontrar *qué decir* no es tarea menor bajo la óptica del arte contemporáneo, en donde, el modo de decirlo involucra la transferencia y juego de valores entre lo estéticamente calificado como bello y lo racional; como apunta, Mara Durango (2014, al citar la idea de Marcel Duchamp, se trata de un trabajo que persigue “el arte interpretado por la mente en lugar de por la retina”. (p.1)

Muy pronto los jóvenes descubren que no se va a tratar, propiamente, de aprender a dibujar o el manejo de otras técnicas, sino de aprender a filtrar asuntos variados a través del tamiz del arte.

Muy pronto descubren también, que lo que pueden calificar de *original* es lo que está más próximo a ellos mismos. Así, los temas e ideas que desarrollan frecuentemente tienen relaciones directas con otras habilidades artísticas o no, y con otros conocimientos que poseen, como tocar instrumentos, escribir, bailar; pertenecer a equipos deportivos, grupos juveniles sociales, experiencias variadas, y todo tipo de percepciones individuales, entre otras.

Otro factor que se convierte en marco de conocimiento común es el contexto socio político, particularmente el ámbito mexicano, y las preocupaciones y preguntas sin respuesta de carácter global que se hayan en la palestra tanto generacional como mediática, como pueden ser: cuestionamientos acerca de la integración de minorías, guerras irracionales, contradicciones sociales, nuevas enfermedades, desarrollos tecnológicos, desastres naturales, enfermedades, vicios, estereotipos, entre otros.

Para narrar visualmente el proceso creativo experiencial se anexan datos adicionales del ejemplo 2, de la muestra:

A. El texto justificatorio de uno de los ejemplos de la muestra y el cual proporcionó la alumna acompañando la obra que entregó en su oportunidad, dentro de la dinámica de la clase.

B. Un extracto de conceptos y frases recuperadas del texto como evidencias escritas y del carácter investigativo interdisciplinar que alcanza la Educación por el arte.

C. Fotografías del proceso proporcionadas por la alumna, mismas que acompañaron la entrega del proyecto, y a las que llamó: evidencias del proceso”. Se tratan de:

- Bocetos realizados en el cuaderno de trabajo durante el tiempo de sesión de clase.
- Los materiales. Se interpretan como la conciencia que la alumna ha desarrollado hacia el reconocimiento de las técnicas artísticas contemporáneas en las que no se discrimina ningún recurso, ya que se ha insistido en conceptos y producciones de arte contemporáneo en los que el material que prevalece puede atender recursos propios, y no propios del arte.
- Trabajo en casa. Se interpreta, en cierta medida, como el sentido actitudinal de autorregulación y transferencia del valor de la asignatura que traspasa el aula.
- Específicamente, el proyecto Salvarte contiene un sola instrucción: “Realiza una obra que exprese tu amor al planeta con material reciclado o de rehúso”.
- Los rubros que se evalúan:
 - ✓ Presentar una obra y su ficha técnica
 - ✓ Texto justificatorio con el mensaje que se desea comunicar
 - ✓ Presentar una foto o boceto como evidencia de autenticidad del trabajo
 - ✓ Utilizar lenguaje técnico y algún concepto de la asignatura (artista de referencia, tendencia)

- Fotografía de la obra en la exposición y el diploma de reconocimiento.

A. *Texto justificatorio de la alumna*

---Decidí **intervenir** un balón de fútbol con plumones, elegí este **formato** para representar a nuestro planeta con la forma esférica del balón.

Oriente mi obra hacia el Pop Art, apoyándola con Roy Lichtenstein y Richard Hamilton, es por esto que utilicé una **paleta** multicolor alusiva a la época de los años 60's en que se desarrolló este movimiento.

Exploré sobre el contexto en que actualmente vivimos para justificar cada uno de los dibujos simbólicos que realicé, basándome en una crítica a la vida rutinaria y comodina que llevamos, además agregue dibujos de animales, plantas y monumentos importantes que forman parte del mundo en que vivimos y que estamos destruyendo.

Decidí trabajar en este formato en **tondo** retomando el Renacimiento que fue una corriente artística que lo empleó, el balón me sirvió para poder dibujar en los espacios blancos de este y dejar los pentágonos negros que conforman el balón para representar las zonas de oscuridad del mundo, como los lugares y hábitats que hemos destruido para “construir” nuestras ciudades, es por esto que en uno de los pentágonos negros opté por dejar la palabra “hurricane” que ya venía escrita en el balón, para dejar el **significado simbólico** de destrucción que esta implica, así mismo en uno de estos pentágonos oscuros pinté con acrílico un corazón que simboliza el latir de nuestro mundo, elegí ese pentágono porque es ahí por donde se infla el balón que reutilicé, es decir el punto donde se puede tomar aire y respirar.

El balón que reutilicé este desinflado para hacer referencia a nuestro planeta que de igual manera esta “ponchado” por todas las acciones que realizamos los humanos y deterioran al planeta. De la misma forma el balón representa como jugamos a patear el mundo, y de aquí proviene el título de la obra: “¿Qué hace tan atractivo jugar a patear el mundo?” Esta pregunta retórica tiene el propósito de hacernos pensar acerca de nuestras acciones y reflexionarlas, está además inspirada en el artista Richard Hamilton y su obra: “¿Pero qué es lo que hace tan diferentes, tan atractivos a los hogares de hoy en día?” temática de crítica a la sociedad que también es retomada de dicho artista.

Finalmente el balón de fútbol se ha convertido en algo así como un símbolo, ya que, los ojos de millones de personas se concentran en un sólo balón y de él dependerá el estado de ánimo de mucha gente, así como nuestra vida depende del mundo. El balón está compuesto por 20 hexágonos y 12 pentágonos, y con esto quiero recordar que el hexágono es una de las 8 formas más abundantes en la naturaleza, como se puede observar en el caparazón de una tortuga. Además, el material con el que está hecho un balón es poliuretano que es un tipo de termoplástico, el cual puede ser reciclado al ser sometido a calor, con el cual se reblandece y fluye volviéndose moldeable sin que sufra alteración química irreversible y al enfriarse vuelve a ser sólido”. (Pily Castrejón Williamson).

B. Evidencias recuperadas del texto justificatorio

Como evidencia de dominio del lenguaje técnico se encontraron las siguientes ideas y conceptos:

Formato, paleta, tondo, significado simbólico acrílico.

Como evidencia del tono investigativo se encontraron las siguientes frases e ideas:

“Orienté mi obra hacia el Pop Art, apoyándola con Roy Lichtenstein y Richard Hamilton”

“...paleta multicolor alusiva a la época de los años 60’s”

“Decidí trabajar en este formato en tondo retomando el Renacimiento que fue una corriente artística que lo empleó”.

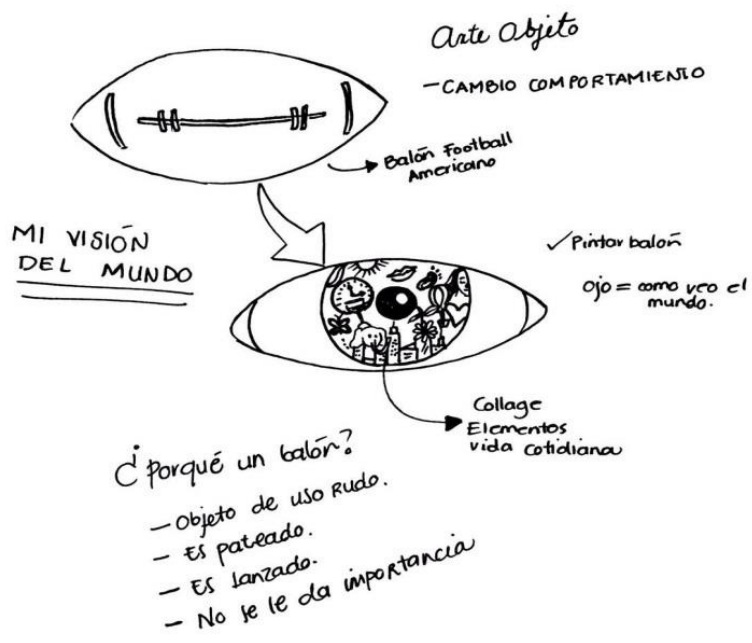
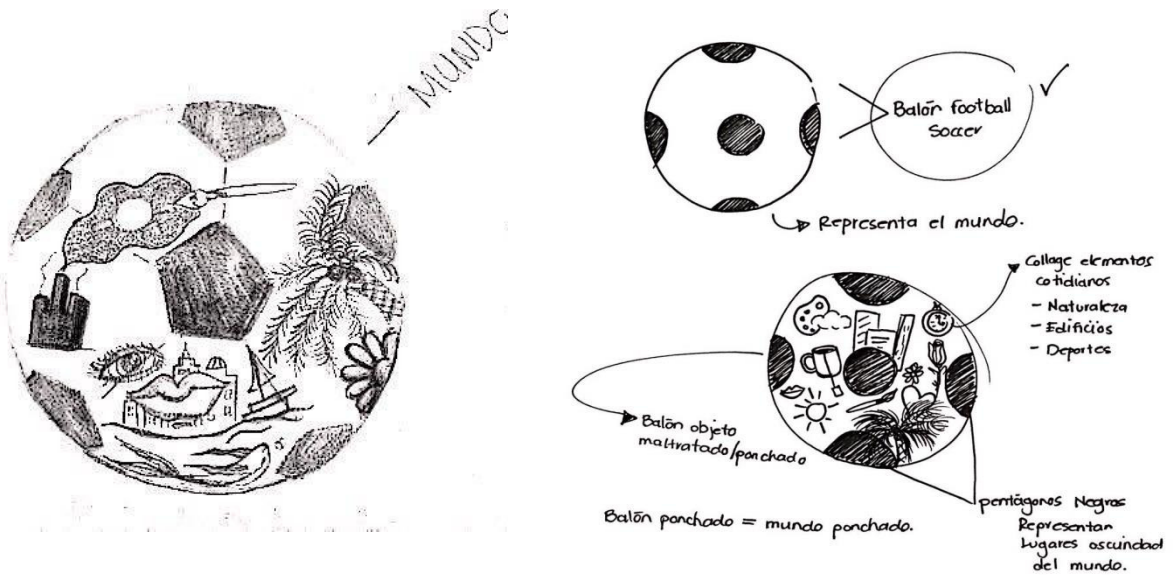
“...el título de la obra: “¿Qué hace tan atractivo jugar a patear el mundo?” está (...) inspirada en el artista Richard Hamilton y su obra: “¿Pero qué es lo que hace tan diferentes, tan atractivos a los hogares de hoy en día?”

“...el hexágono es una de las 8 formas más abundantes en la naturaleza, como se puede observar en el caparazón de una tortuga”.

“...el material con el que está hecho un balón es poliuretano que es un tipo de termoplástico”.

C. Como evidencias de la experiencia, más allá del texto, se muestran aspectos del proceso:

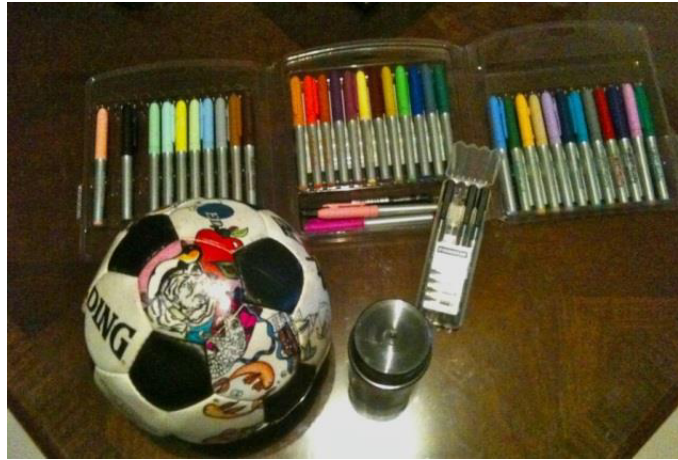
- Bocetos en su cuaderno de trabajo en clase:



➤ 4 vistas de la obra



➤ Los materiales elegidos



➤ Trabajo en casa



➤ En Exposición



➤ El reconocimiento

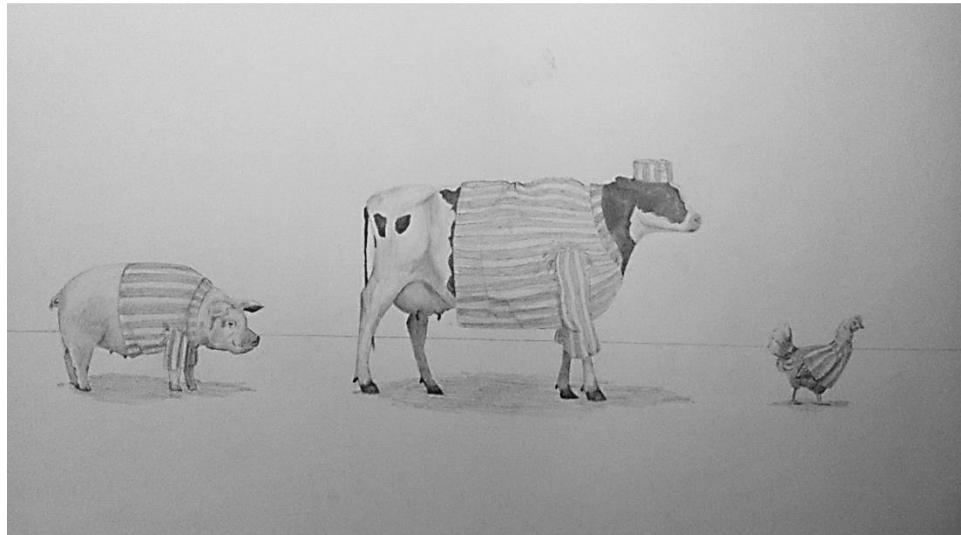


*Todas las fotografías fueron proporcionadas por la estudiante y fue ella quien eligió mostrar estas evidencias para su proceso en el proyecto de creación de su obra.

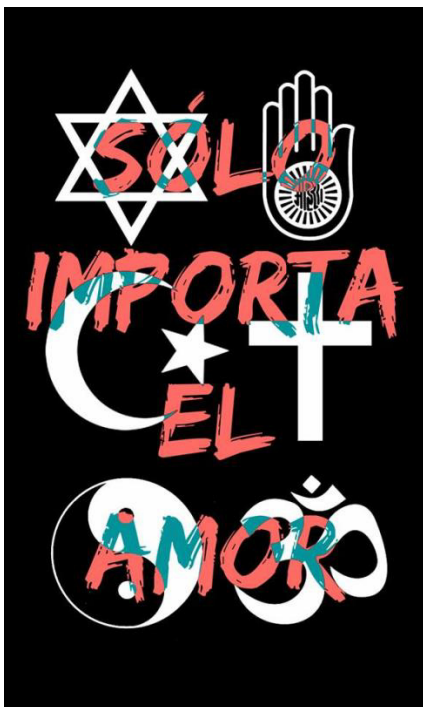
APÉNDICE 3

Dos ejemplos extendidos como evidencia de los procesos experimentados por los estudiantes de la muestra: ejemplo 4 y 5

Evidencias de otros procesos artísticos que integran el portafolio general del ejemplo 4 analizado.



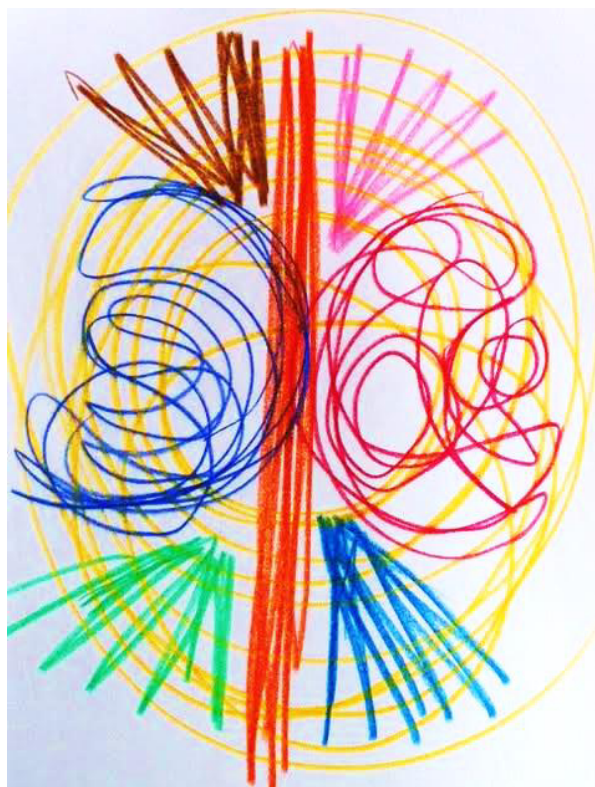
Título: Animales en uniformes de Auschwitz, 2014. (Grafito sobre papel)



Sólo importa el amor, 2014. (Propuesta de cartel).



Situaciones adultas, 2015. (Colores de madera sobre papel).



Ideas, 2015. (Colores de madera sobre papel).



Boceto de Arte Objeto, 2015. (Lápiz sobre papel).



FZ (2015) De la serie "FZ". (Instalación/arte objeto: pastillas, pastillero y empaque de aluminio).



Boceto Salvarte, 2015. (Marcadores sobre papel).



Fortissimo, 2015. (Carboncillo y gis sobre papel gris).



Obra seleccionada para el proyecto ENLACE, museo MARCO- UDEM, 2014.

Nota: *Todas las fotografías fueron proporcionadas por la alumna.

Ejemplo extendido al portafolio integrado como evidencia de los procesos experimentados en la muestra: ejemplo 5

Narración del proceso y pruebas entregadas por el estudiante del ejemplo 5 de la muestra.

“Para la realización de esta obra decidí utilizar materiales reciclables ya que esto iba a ayudar a mi tema. Para esto recolecté cajas de productos Apple y las acomode de manera que tuviera un soporte y en ellas pinte.

En la obra pinte un cuervo ya que mi tema central de esta obra es cómo la música ha cambiado a través del tiempo y como la música cambia entre culturas, entonces volviendo al cuervo, en el 2012 realicé una visita a Londres y observé que los cuervos ahí son muy diferentes, ya que me contaron que una leyenda cuenta que si uno de los 6 cuervos que están en la Torre de Londres se fueran del jardín donde está la torre, la torre de caería y también todo el imperio.

Así que los cuervos son de gran importancia para esta ciudad, y los cuidan muy bien para que no se vayan. Los cuervos lucen así”:



Imagen recuperada el 7 de marzo del 2015 de:

https://en.wikipedia.org/wiki/Ravens_of_the_Tower_of_London

Por el otro lado, los cuervos aquí en México son un poco diferentes y la verdad es que no se les toma mucha importancia, es por eso que decidí usar el cuervo, que representa la diferencia que hay en culturas, o en este caso, música pero al final sigue siendo lo mismo pero de diferente manera.

Para la realización del soporte de mi propuesta de arte objeto en la que quería manejar una especie de lienzo en tercera dimensión con las cajas, mi primera idea fue unir las pinzas y trabajarlas por el reverso y dibujar una partitura.

Sin embargo iba a estar más soportada con dibujos, por lo que decidí usar físicamente una hoja de partitura real y apoyarme más en el collage. Al final pegué las cajas con silicón, las trabajé por el anverso y también pegué la partitura al final de las cajas.

Al principio quería intervenir el canto de las cajas con las notas mismas de la canción pero sentí que iba a estar muy decorativo así que opté por no ponerlas y dejar el canto libre.

Pruebas

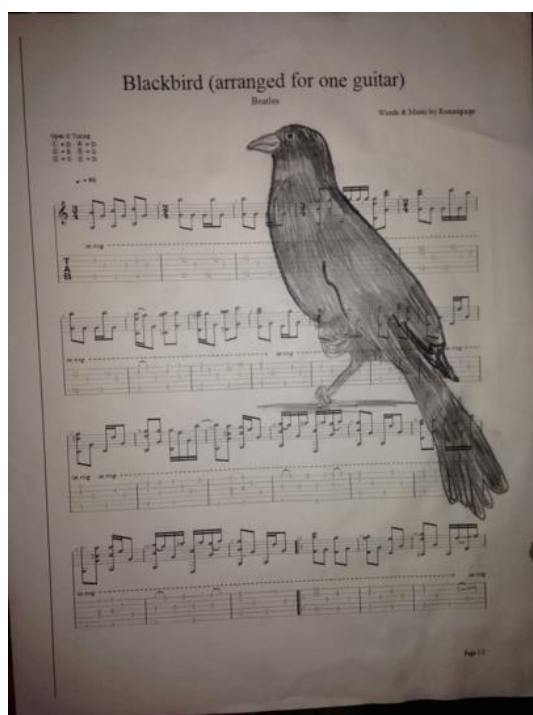


Otro aspecto de la obra es que para la cola del cuervo usé la técnica de chorreado que “consiste en literalmente “chorrear” o salpicar la pintura sobre la superficie del lienzo o la tela de una manera totalmente azarosa, espontánea, automática en inconsciente. No hay predicción ni preparación de ningún tipo al hacerlo. Los colores se dejan caer directamente de los botes de pintura, lo que va formando una especie de entramando a basa de líneas libres que se superponen.” (edicionescastillo.com, 2016).

Detalle del chorreado (experimentación previa)

A la hora de realizar la técnica de chorreado en la cola, realmente fue un reto ya que solo tenía una oportunidad para hacerlo entonces la verdad solo me dejé llevar y empecé a poner el chorro de pintura en la hoja y ya cuando terminé lo deje secar y cuando se secó me di cuenta que debí de haber usado otro tipo de hoja ya que se maltrató un poco por la gran cantidad de pintura.

La realicé sobre una partitura de guitarra de la canción de *Blackbird* de The Beatles específicamente de la autoría de Paul McCartney ya que esto apoyaba el tema de la música y decidí poner esta partitura porque como mencioné en la primera obra, yo me considero una fan de este grupo y estas banda siendo británica y una de las más influenciables en el mundo moderno, esta encajaba perfectamente con mi tema de la evolución de la música. Antes de hacer el chorreado en la partitura quería dibujar todo el cuervo en la partitura, así que experimente un poco y me basé también en la obra de Odilón Redón.” (Daniela Isabel Hernández).



Imágenes recuperadas de Artes Visuales 3. P. 37 (2015). Edicionescastillo.com. Recuperado el 7 de marzo de 2015 de http://www.edicionescastillo.com/e-books/NewB/Sec/artes_visuales/c_trabajo/3/files/assets/basic-html/page37.html

Nota: *Todas las fotografías, textos y referencias fueron proporcionadas por la alumna.

APÉNDICE 4

Evidencia de la publicación y comentarios del ejemplo 3 en la convocatoria *BP Art Exchange Performative Portraits* del Museo Tate de Londres.

Performative portraits's Photos

Viewing 21 - 30 of 113



About this photo

IMG_3685.JPG Added by [Performative portraits](#) Album - My Pics

Comments

2 Comments

-  rep: den

by [Prepa Udem](#) 1 month ago

"Identidad Mexicana" by Tamara Medina Garza
Student at Universidad de Monterrey, Monterrey, Mexico.

- 

by [Marysa](#) 1 month ago

A very direct and effective pose - striking composition and colours too

Trascripción textual del comentario de Marysa: “A very direct and effective pose-striking composition and colors too”. (Una composición de colores y pose-llamativa muy directa y eficaz también).



About this photo

IMG_3684.JPG Added by [Performative portraits](#) Album - My Pics

Comments**2 Comments**

-  rep: iden

by [Prepa Udem](#) 1 month ago

"Identidad Mexicana" by Tamara Medina Garza
Student at Universidad de Monterrey, Monterrey, Mexico.

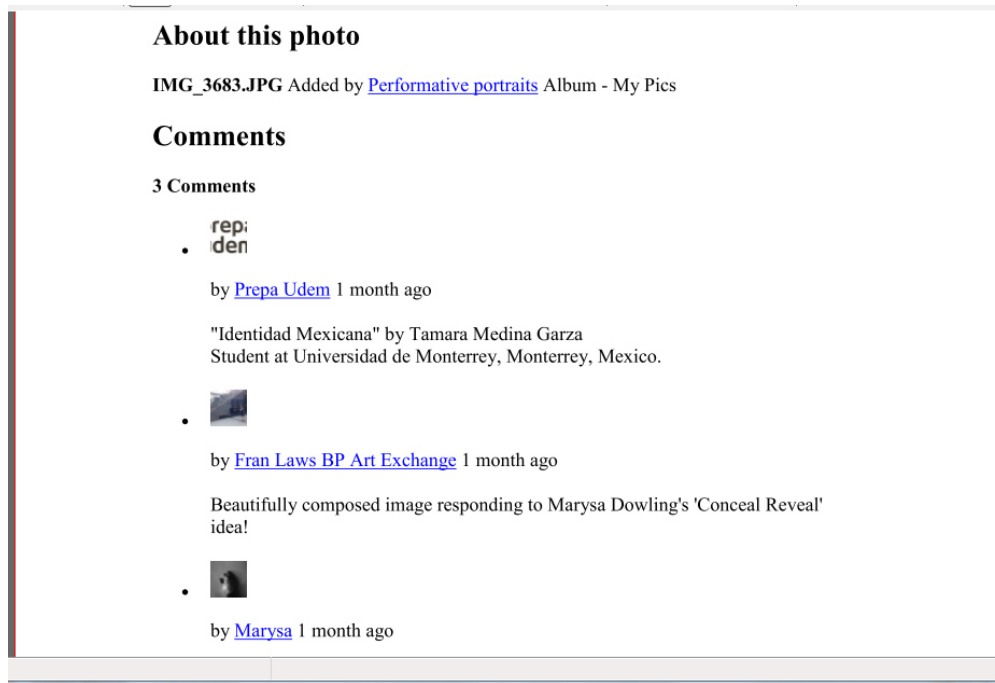
- 

by [Fran Laws BP Art Exchange](#) 1 month ago

Great to see these in the 'performative portraits' group.
Lovely composition and so evocative of Mexico!
Thanks for sharing...

Trascripción textual del comentario de Fran Laws BP Art Exchange: “Great to see these in the “performance portraits” group. Lovely composition and so evocative of Mexico. Thanks for sharing”... (Genial ver a estos en el grupo "retratos de rendimiento". Composición preciosa y muy evocadora de México. Gracias por compartir...





Transcripción textual del comentario de Fran Laws BP Art Exchange: “Beautiffuly composed image responding to Marysa Dowling’s “Conceal Reveal” idea!” (Bella composición de imagen que responde a la idea de Marysa Dowlin’s “Conceal Reveal”).

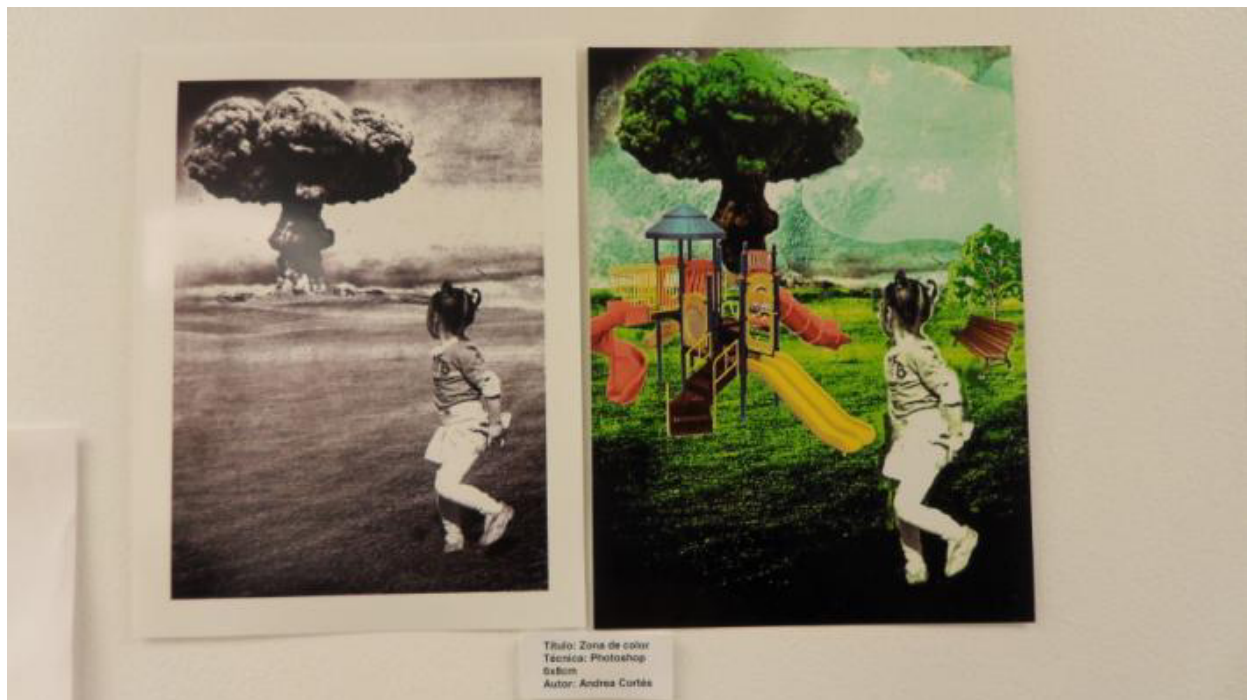
Respuesta de Marysa a este comentario y sobre la propuesta *Identidad Mexicana* del ejemplo 3 muestreado: “Beautiffuly and striking. The composiction, mood and color are wonderful”. (Bello y llamativo. La composición, estado de ánimo y el color son maravillosos).

*Evidencia obtenida de los mensajes vía mail que envió la institución cuando notificó la publicación de la alumna.

APÉNDICE 5

Ejemplos aleatorios de los productos de la experiencia y fuera de la muestra analizada.

Zona de color. Reapropiación de imagen y propuesta fotográfica de Andrea Cortes. Pieza exhibida en el proyecto ENLACE de museo MARCO de Monterrey en 2011.





“Reflexio meam scientiam” fotografía de Maria Luisa Jaramillo Torres. (Pieza seleccionada para exhibición en el Proyecto ENLACE Museo MARCO de Monterrey en 2013).



El Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey y las Preparatorias UDEM invitan a la inauguración de la exposición

MÁS ALLÁ DE LA MIRADA

Muestra colectiva en la que se presenta una selección de proyectos artísticos creados por los estudiantes, a partir de una reflexión sobre la relación entre arte y ciencia, usando como fuente de inspiración de su proceso creativo las obras presentes en la exposición *Mesocosmos*.

Agradecemos la participación de alumnos y maestros de la Academia de Ciencias Exactas así como de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades.

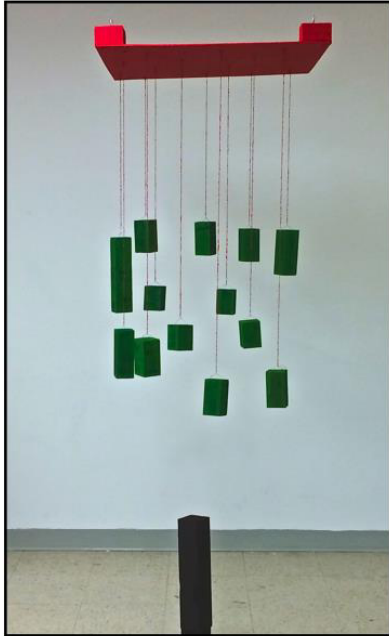
INAUGURACIÓN
Lunes 25 de noviembre, 2013 | 4:00 pm | Auditorio MARCO | Entrada libre

La exposición permanecerá hasta el jueves 28 de noviembre en horario normal de visitas al Museo.

marco 

MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE MONTERREY
Zuazua y Jardón S/N, Centro | T. 8262.4500 | www.marco.org.mx

Evidencia de la invitación al evento como trascendencia áulica de los proyectos.



Esta obra la logré realizar creando un vínculo muy fuerte conmigo, ya que la cree con el fin de que el árbol por sí solo se pueda simbolizar con argumentos que le son propios, como lo son el color y el material, el cual es madera, con esto me di cuenta que esta obra no necesita de un fondo o incluso de ideas para tener un simbolismo, en este caso, decidí ponerle *Doble Raíz*, porque en esta obra simbolizo mi raíz de sangre (venas y cultura) y mi raíz de mi persona (personalidad y aprendizaje).

Doble Raíz
200 x 100 cm
2015
Instalación
Ángel Quiroga

Doble raíz de Ángel Adrián Quiroga. Pieza enviada digitalmente para evaluación en el programa de Diploma de Bachillerato Internacional de Prepa UDEM, 2015.

Recuperación del texto de la imagen: “Esta obra la logré realizar creando un vínculo muy fuerte conmigo, ya que la cree con el fin de que el árbol por sí solo se pueda simbolizar con argumentos que le son propios, como lo son el color y el material, el cual es madera, con esto me di cuenta que esta obra no necesita de un fondo o incluso de ideas para tener un simbolismo, en este caso decidí ponerle *Doble raíz*, porque en esta obra simbolizo mi raíz de sangre (venas y cultura) y mi raíz de mi persona (personalidad y aprendizaje”).



Constelación Leo de Carlos Linares.

45 x 63 cm

Acrílico y Estilógrafo sobre Papel Canson

Proyecto para evaluación dentro del programa de Diploma del Bachillerato Internacional de Prepa UDEM, 2015.

Texto del estudiante: “Esta obra tiene como base la Constelación de Leo, sin embargo, yo la considero como mi propia constelación debido a que muchos de los puntos pequeños (los cuales representan estrellas) fueron inventados por mí. Los colores que utilicé en esta obra fueron colores cálidos, debido a que quise generar un contraste entre la frialdad del espacio exterior y mi constelación. El elemento gato también está presente en esta obra, al considerarse un felino al igual que el león (leo)”.

*Todas las fotografías fueron proporcionadas por los estudiantes y sus nombres aparecen como ellos lo decidieron en la entrega.